ANA MARÍA BRIGIDO

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ganz1912

Editorial Brujas

ganz1912

ganz1912

Ana María Brigido

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Temas y perspectivas fundamentales

ganz1912

Editorial Brujas

Brigido, Ana María
Sociología de la educación : temas y perspectivas fundamentales
- 1a ed. - Córdoba : Brujas.
324 p. ; 25x17 cm.

ISBN 978-987-591-030-0

1. Sociología de la Educación. I. Título
CDD 306.43

ganz1912

© Editorial Brujas
Edición 2013.
Impreso en Argentina
ISBN: 978-987-591-030-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

ENCUENTRO Grupo Editor
Editorial Brujas
Miembros de la CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO

www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar
Tel/fax: (0351) 4606044 / 4609261- Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina.

A Eduardo, mis hijos Rodrigo, Esteban, Anita, y los pequeños Felicitas y Benjamín, con todo mi amor.

ganz1912

ganz1912

ÍNDICE

Introducción 9

Capítulo I.
Sociología y Educación 11
1. La educación en el proyecto positivista: Saint Simon y A. Comte 12
2. Karl Marx: educación y reproducción social; enseñanza y trabajo productivo 15
3. Max Weber: educación y dominación 20
4. Emile Durkheim: el análisis científico del fenómeno educativo 25
5. La herencia durkheimiana: Karl Mannheim y Talcott Parsons 29
6. Polarización del pensamiento sociológico en el tratamiento de la educación 33

Capítulo II.
La sociología de la educación 37
1. La educación, un fenómeno social 38
2. ¿Qué es la sociología de la educación? 41
3. La sociología de la educación y los debates teóricos en la sociología 46
4. Enfoques actuales en sociología de la educación 48
   - 4.1. Funcionalismo estructural 48
     - 4.1.1. Los funcionalismos 52
   - 4.2. Sociología marxista de la educación: reproducción, correspondencia y resistencia 54
   - 4.3. Interaccionismo simbólico 58
   - 4.4. Etnometodología 63
   - 4.5. La *New Directions Sociolgy* o 'Nueva sociología de la educación' 70
   - 4.6. Otros temas de investigación y nuevos desafíos a la sociología de la educación 74
5. Hacia la superación de las dicotomías: Pierre Bourdieu (1930-2002) y Basil Bernstein (1924-2001) 75

Capítulo III.
Transformación del individuo en un ser social y construcción de la realidad social 79
1. Elementos constitutivos de la vida social: individuo, cultura y sociedad 80

2. Socialización y educación 81
3. Diferentes perspectivas sobre el proceso de socialización, 86
3.1. Perspectiva objetivista 87
3.2. Perspectiva subjetivista 89
3.3. Perspectiva integradora 92
4. Construcción y mantenimiento del orden social 97
4.1. El proceso de institucionalización 97
4.2. El proceso de legitimación 102
5. Las agencias de socialización 105
5.1. La familia 106
5.2. La escuela 110
5.3. La iglesia 113
5.4. El grupo de amigos 115
5.5. Los medios de comunicación de masas 116
6. La desinstitucionalización de la sociedad contemporánea 119

Capítulo IV.
Sociología del sistema escolar 123
1. Conceptos propios del análisis de sistemas 124
2. Una definición de sistema escolar 127
3. Rasgos distintivos de los sistemas escolares 130
4. Etapas en el desarrollo de los sistemas escolares y pautas de cambio 133
5. ¿Por qué se expande la educación, a pesar de la 'inflación' educacional? 139
6. Relación del sistema escolar con otros subsistemas de la sociedad 142
6.1. Relación con la estructura social y la cultura 144
6.2. Relación con la organización política 148
6.3. Relación con la estructura económica y el mercado de trabajo 152

Capítulo V.
Sociología de la escuela 159
1. Definiciones sociológicas de la escuela 159
1.1. Perspectiva objetivista: la escuela y la clase, un pequeño sistema social 160
1.2. Perspectiva subjetivista: los significados subjetivos y las fuentes de conflicto en la escuela 168
2. La escuela como organización social 172
3. La teoría sociológica de la organización y el análisis de la organización escolar 175
3.1. Enfoques racionales o científicos 176
3.1.1. Teoría clásica de la organización 177

ganz1912

3.1.2. Teoría de la administración científica 181
3.1.3. Teoría del sistema social 182
3.2. Enfoques políticos 184
3.2.1. Teoría de la *compliance* o aceptación 186
3.2.2. Teoría del intercambio (*exchange*) 187
3.2.3. La micropolítica de la escuela 188
3.3. Enfoques fenomenológicos 191

Capítulo VI.
Análisis sociológico del *curriculum* 197
1. El interés sociológico por el curriculum: Durkheim y Mannheim 197
2. Supuestos sociológicos sobre el *curriculum* 201
3. Hacia una definición sociológica del *curriculum* 202
4. Diferentes enfoques en el análisis sociológico del *curriculum* 205
4.1. El enfoque del *curriculum* en la sociología tradicional 206
4.2. Los enfoques «interpretativos» del *curriculum* 207
4.2.1. Los «códigos del conocimiento escolar» de Basil Bernstein 207
4.2.2. La propuesta de Michael Young 209
4.2.3. El enfoque «constructivista» de Goeffrey Esland 211
4.3. La perspectiva «reestructuradora» de John Eggleston 212

Capítulo VII.
P. Bourdieu y J. C. Passeron: una teoría del sistema de enseñanza 215
1. Violencia simbólica 218
2. Acción pedagógica y arbitrariedad cultural 220
3. Autoridad pedagógica 221
4. Trabajo pedagógico y *habitus* 223
5. El Sistema de enseñanza institucionalizado y sus funciones 226
6. Principales críticas a *La Reproducción* 230

Capítulo VIII.
Basil Bernstein: la teoría del código y el análisis sociológico de la pedagogía 235
1. La teoría del código: supuestos, conceptos y proposiciones centrales 236
1.1. Código 238
1.2. Clasificación 242
1.3. Enmarcamiento 243
1.4. Modalidades del código 245
2. El dispositivo pedagógico y sus reglas 247
3. El discurso pedagógico, una regla de recontextualización 250
4. Los códigos del conocimiento educativo 253

ganz1912

4.1. El *curriculum* 253
4.2. La pedagogía 255
4.3. La evaluación 257
5. Algo más sobre los códigos del conocimiento educativo 259

Capítulo IX.
Los docentes como grupo profesional 263
1. Significado sociológico de la idea de profesión 264
2. ¿Constituyen los docentes un grupo profesional? 266
3. La posición del docente en la sociedad 270
4. Las funciones del docente y su importancia para la sociedad 274
4.1. Qué implica el proceso de educación institucionalizada 277
4.2. Condiciones para la creación del *habitus* en la escuela 279
5. Para recuperar el 'profesionalismo' 282

Capítulo X.
El sistema educativo argentino 287
1. Configuración actual del sistema educativo nacional 288
1.1. Marco normativo 288
1.2. Gobierno y administración 293
1.3. Estructura del sistema educativo nacional 295
2. Principales problemas de su funcionamiento 296
2.1. Eficacia externa e interna 299
2.1.1. Eficacia externa 299
2.1.2. Eficacia interna 302
2.2. Recursos para el financiamiento de la educación y eficiencia 308
3. La desigualdad social y la justicia: el problema de la equidad en la distribución de la educación en Argentina 311

BIBLIOGRAFÍA 313

san1912

Introducción

El presente trabajo está dirigido, fundamentalmente, a los alumnos de las carreras de educación y a los maestros y los profesores en ejercicio. Su objetivo es poner a disposición de todos ellos las herramientas teóricas que proporciona la sociología para analizar la educación como fenómeno y como proceso social. La idea es que, sin ser un experto en la materia -puesto que el libro no está dirigido a futuros sociólogos- cualquiera de esos lectores encuentre en él las claves para comprender y explicar gran parte de los problemas actuales de la educación, en particular de la que se imparte en nuestro sistema educativo, y para descubrir el papel que juegan sus propias prácticas con relación a esos problemas.

Con un lenguaje sencillo y comprensible, aunque no exento del necesario rigor conceptual, abordamos los temas que, a nuestro criterio, son fundamentales en la disciplina, poniendo en evidencia las diferentes perspectivas de análisis existentes, así como las posibilidades y las limitaciones de cada una ellas para explicar los problemas que abordan.

El primer capítulo está destinado a precisar qué entiende la sociología por educación. Para ello nos remitimos a la sociología clásica, concretamente, al pensamiento de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim sobre el fenómeno educativo. Esta sociología constituye el hilo conductor de todo el libro, puesto que, desde nuestro punto de vista, en ella se encuentra el fundamento de todos los enfoques actuales en sociología de la educación.

Dedicamos el segundo capítulo a exponer en qué consiste, específicamente, la sociología de la educación como disciplina científica, cuáles son los enfoques más relevantes, qué los diferencia y en qué aspectos del fenómeno educativo pone especial énfasis cada uno de ellos.

El capítulo tercero es de carácter eminentemente conceptual; desarrollamos allí todo lo relativo a las relaciones entre el individuo, la sociedad y la cultura, y los procesos involucrados en la construcción de la realidad social: socialización, institucionalización y legitimación.

Abordamos el análisis sociológico de los sistemas educativos en el capítulo cuarto, poniendo énfasis en las categorías que permiten comprender cómo se originan y se desarrollan estos sistemas, qué rasgos los caracterizan, cómo se vinculan con la sociedad y qué funciones cumplen. Complementario de este capítulo es el número siete, destinado a explicar la teoría de Bourdieu y Passeron sobre el sistema de enseñanza. La lectura de estos dos capítulos se completa con la del número diez, donde aplicamos

Copia digital

al análisis del sistema educativo argentino, su configuración actual y los principales problemas de su funcionamiento, las categorías definidas en el capítulo cuarto.

En los capítulos cinco y seis nos abocamos al análisis microsociológico de la educación; consideramos a la institución educativa como formación social organizada y al curriculum como 'expresión del conocimiento que se transmite en las escuelas'. Estos capítulos están vinculados al número ocho, que trata la teoría de Basil Bernstein sobre los 'mensajes del código educativo': el curriculum, la pedagogía y la evaluación.

Por último, destinamos un capítulo especial a tratar el tema de la docencia como profesión, la posición de los docentes en la sociedad y las contradicciones que la caracterizan, las demandas a las que deben responder hoy estos actores sociales y lo que ello implica desde el punto de vista de su formación profesional.

Cada capítulo del libro constituye una unidad en sí misma y se puede leer independientemente, pero no hay que perder de vista su vinculación con el resto, sobre todo con aquellos en los que se despliega el aparato conceptual que permite comprender cada tema. Consideramos que sin el uso de un marco conceptual preciso, el análisis de la realidad social no supera el que se hace desde el simple sentido común. La perspectiva sociológica consiste, precisamente, en ir más allá de lo que aparece a simple vista, en 'descubrir la cara oculta de la realidad', en ver aquello que escapa a la mirada espontánea y simple del hombre de la calle.

Al presentar este texto nos anima una doble aspiración: por una parte, que el lector tenga a su disposición un conjunto de herramientas teóricas que resultan indispensables para estudiar la realidad educativa, y por otra, que encuentre en ellas las claves para comprender y explicar sus propias prácticas y los complejos problemas que enfrenta hoy la educación en nuestro país.

A nuestro juicio, la sociología de la educación proporciona un tipo de conocimiento que permite, a docentes y estudiantes, valorar en toda su dimensión la enorme importancia de la educación -para el individuo y para la sociedad- y los ayuda a descubrir qué pueden hacer, desde su posición como actores clave del sistema educativo, para aportar principios de solución a esos problemas. Esta disciplina nos enseña, además, que en educación importan, no sólo las políticas y las grandes acciones orientadas por ellas, sino también, y fundamentalmente, las prácticas concretas de los agentes del sistema escolar; ellas cumplen un papel de primer orden en la configuración de este sistema.

Borrador 2012

Capítulo I

Sociología y educación

En este capítulo vamos a analizar la forma en que los máximos representantes de la sociología clásica, Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) y Emile Durkheim (1858-1917), reflexionaron sobre la educación. El modo en que ellos han abordado este fenómeno, aunque no siempre de manera explícita, ha dado origen a esa rama de la sociología que hoy conocemos como sociología de la educación. Afirmar esto equivale a decir que esta disciplina nace, prácticamente, con la propia sociología, aunque su institucionalización como tal recién se produce promediando el siglo XX.

De ninguna manera se trata de agotar el rico y complejo pensamiento de Marx, Weber y Durkheim. Nuestro objetivo aquí es exponer, de manera sintética y esquemática, solamente aquellos elementos de su teoría que resultan relevantes para el análisis de la educación desde una perspectiva sociológica. Conocer esto resulta imprescindible si queremos comprender el objeto de la sociología de la educación, sus orientaciones actuales, y captar en toda su dimensión las propuestas de quienes son considerados los principales referentes de la disciplina hoy: Basil Bernstein y Pierre Bourdieu. Si ambos han hecho aportes sustanciales a la sociología de la educación es, precisamente, porque han abrevado en las fuentes, es decir, en las obras de Marx, Weber y Durkheim.

Entre ellos, el único que se abocó al estudio de la educación de manera explícita fue Durkheim, y lo hizo sobre la base del pensamiento de Saint Simon (1760-1825) y Augusto Comte (1798-1857), quienes, por otra parte, son los que sentaron las bases del pensamiento sociológico. Es por ello que, antes de abordar a nuestros clásicos, será necesaria una breve incursión por la sociología de Saint Simon y Comte, verdaderos paradigmas del positivismo y pilares ideológicos del desarrollo del sistema educativo moderno. Sus ideas sobre la educación constituyen el primer antecedente, remoto por cierto, de la sociología de la educación. Dicho en otros términos, al germen de esta disciplina hay que buscarlo en el pensamiento positivo; consecuentemente, su orientación fue, en los orígenes, positivista.

Concluiremos este capítulo con una breve referencia a dos sociólogos del siglo XX, continuadores de Durkheim, cuya influencia sobre las orientaciones actuales de la sociología de la educación ha sido muy importante. Nos referimos a Karl Mannheim (1893-1947) y Talcott Parsons (1902-1979). Mientras el primero representa, si se quiere, la etapa de transición

entre el sociologismo educativo de Durkheim y la institucionalización académica de la sociología de la educación, se atribuye al segundo el mérito de haber impulsado dicha institucionalización, en el marco de la sociología dominante en su época, es decir, el funcionalismo.

I. La educación en el proyecto positivista: Saint Simon y Comte

Saint Simon y Comte despliegan su pensamiento sociológico en un momento crucial de la historia de Europa y, como no puede ser de otra manera tratándose de la sociología, sus ideas son una respuesta a las necesidades de la sociedad de su tiempo. Terminaba el *siglo de las luces*, se disolvía la sociedad feudal, surgía el sistema industrial y se vivían los avatares propios de los cambios políticos, sociales y culturales que provocó la Revolución Francesa. El ocaso del sistema feudal, firmemente sostenido por una doctrina teológica cerrada y coherente, y la inexistencia de una doctrina igualmente firme que sirviera de base al sistema que venía a remplazarlo (industrial y científico), planteó la necesidad de elaborar dicha doctrina. El cometido de ésta era convertirse en el fundamento del reordenamiento que necesitaba la sociedad europea. Saint Simon y Comte se propusieron dar respuesta a esta demanda, y formularon los principios de la doctrina positiva, orientada a ordenar las relaciones sociales y restaurar la cohesión de la sociedad. Ambos, con algunos matices, colocaron a la educación en el centro de su proyecto. El positivismo se convierte así, sin pretenderlo, en un instrumento de legitimación de la educación, cuya institucionalización en forma de sistema comenzaba a concretarse por aquellos tiempos.

Para Saint Simon, la superación de la crisis en que estaba sumida Europa, cuya causa él atribuía a la falta de una doctrina susceptible de ejercer influencia sobre la conducta individual, exigía una profunda reorganización espiritual. La encargada de inculcar aquella doctrina debía ser la escuela; la función de ésta era, mediante dicha tarea de inculcación, dotar a la sociedad de la época de la cohesión y la legitimidad que necesitaba. Esta idea se basaba, afirma Lerena (1985), en dos principios centrales que guían el pensamiento de Saint Simon sobre la educación: a) que la sociedad es una comunidad moral, cuya cohesión descansa en la adhesión generalizada a un tronco común de ideas-sentimientos; y b) que es necesaria una doctrina orgánica, unitaria, que sirva de fundamento al nuevo orden social. Sostiene Saint Simon que "el lazo más fuerte que puede unir a todos los miembros de la sociedad es la semejanza de sus principios y sus conocimientos y esta semejanza sólo puede existir como resultado de la enseñanza otorgada a todos los ciudadanos"[1]. En otros términos, solamente mediante la educación era posible crear los hábitos básicos de pensamiento y acción necesarios para constituir la fuerza cohesiva que la socie-

[1] Saint Simon, *El sistema industrial*. Citado por Lerena, 1985, pág. 83.

dad estaba necesitando.

Para comprender mejor la propuesta de Saint Simon hay que tener en cuenta su idea de la división entre poder temporal y poder espiritual o ideológico. En la sociedad industrial, el poder temporal es ejercido por los industriales, mientras que el poder espiritual está en manos de los sabios positivos y le compete, fundamentalmente, a la instrucción pública. La reorganización del poder espiritual exige, en consecuencia, la reorganización de la educación de acuerdo a esta distribución del poder y según un plan totalmente nuevo. En este sentido, propone al rey la promulgación de una serie de Ordenanzas que constituyen su plan concreto de instrucción pública. Allí, Saint Simon se ocupa de la instrucción primaria, que es donde él ve los problemas más urgentes. Asocia la escuela a trabajo, a enseñanza útil, a acceso a la producción, a remedio de la ignorancia y de la pobreza. Dice, entre otras cosas, "el primer deber del príncipe es procurar a los hijos de todos los ciudadanos una instrucción sólida que garantice, en la medida de lo posible a la clase menos acomodada, el conocimiento de los principios que deben servir de base a la organización social, así como de las leyes que rigen el mundo material"[2]. Estos principios forman parte del 'catecismo nacional' contenido en las Ordenanzas. Sostiene Saint Simon que se debe prohibir en las escuelas la enseñanza de todo aquello que sea contrario al 'catecismo'; propone, además, que nadie pueda ejercer sus derechos ciudadanos sin antes haber aprobado un examen sobre dicho 'catecismo' (Lerena, 1885).

La escuela no es la única instancia educativa, también lo son la familia y la iglesia. Sin embargo, la escuela, controlada por el Estado, debe ser dominante. Esta institución se constituye así, desde la perspectiva de Saint Simon, en un aparato político en manos del Estado, y las relaciones educativas se sitúan en el campo de las relaciones de dominación ideológica. Este posicionamiento de Saint Simon respecto del fenómeno educativo, como veremos en lo que sigue, será el de toda la sociología clásica, con algunas variantes importantes en el caso de Marx.

En la misma línea de pensamiento que Saint Simon, se sitúa su alumno y posterior colaborador Augusto Comte, quien nunca quiso reconocer la deuda intelectual que tenía con el maestro. Su perspectiva sobre la educación fue conservadora, como lo es toda su sociología. La explicación de esto es sencilla. En primer lugar, la teoría de la educación presente en la sociología comtiana es inseparable de sus ideas sobre la naturaleza de la sociedad y del individuo, parte de los mismos supuestos: la sociedad es una realidad objetiva (no es el resultado de la suma de los individuos que la componen); individuo y sociedad son realidades diferentes y separadas (oposición entre sujeto y objeto); la sociedad tiene preeminencia absoluta sobre el individuo; en el individuo, la sociabilidad predomina sobre la in-

[2] Saint Simon, *El sistema industrial* . Citado por Lerena, 1985, pág. 87.

dividualidad (el individuo es puro producto de la sociedad). En segundo lugar, la educación constituye, en el pensamiento de Comte, una parte inseparable de su concepción de la moral positivista, que es, fundamentalmente, anti-individualista.

A lo anterior hay que agregar otra nota distintiva de la concepción comtiana de la educación, derivada de su oposición al racionalismo: la educación no comporta solamente prácticas de carácter intelectual, implica también elementos afectivos, es decir, intervienen en ella los aspectos no racionales de la conducta humana (sentimientos, afectos, hábitos). Así, la educación que él llama sistemática (por oposición a la educación espontánea, que tiene lugar en la familia durante los primeros años de vida del niño) es la clave del proceso de inculcación de hábitos (Lerena, 1985).

Comte sitúa a la educación en la órbita del poder espiritual o poder teórico, que "tiene por objeto el gobierno de la opinión, es decir, el mantenimiento de los principios que deben regir las diferentes relaciones sociales"[3]. La doctrina positivista es la llamada a ejercer el poder espiritual en la sociedad industrial, cuya principal atribución es la dirección de la educación. La doctrina positiva viene a remplazar al catolicismo en una función que éste ya no puede ejercer, y para ello necesita de la educación. Ésta "constituye siempre, por su naturaleza, la principal aplicación de todo el sistema general [de ideas], destinado al gobierno espiritual de la humanidad"[4]. Se trata de una educación universal que abarca todo el curso de la vida y corresponde a una sociedad gobernada por sabios-científicos (los sociólogos), quienes son los verdaderos maestros en la etapa positiva y cumplen la función que competía a los sacerdotes en la etapa teológica. Así, la educación ocupa un lugar central en la sociocracia comtiana; se trata del gobierno de una doctrina inculcada por un sistema educativo omnipresente, dentro de una poderosa maquinaria estatal, que prepara al individuo para el orden social que le toca vivir y para adaptarlo al destino particular que tendrá que asumir. "Para la sociología comtiana, el sacerdote-maestro es el ministro, representante o funcionario de una potencia superior, que encarna la autoridad de esta última, la cual le respalda en el ejercicio de su función. Ésta se lleva a cabo mediante la práctica educativa en sentido amplio, situada desde luego más allá de la educación escolar. El sacerdote deviene así -escribe Comte- el consagrador necesario de todos los poderes humanos, sin tener él mismo necesidad de una consagración externa, ya que es el órgano directo de la suprema autoridad. En estas condiciones, el maestro cumple tres funciones. Su triple función de consejero, consagrador y regulador se lleva a cabo siempre juzgando, es decir, según una apreciación siempre respetada. Por otra parte, la relativa autonomía de la esfera espiritual-educativa, hace que el maestro-sacerdote-sociólogo aparezca colocado a igual distancia de las clases inferiores que de las cla-

[3] Comte, *Discurso sobre el espíritu positivo*, citado por Lerena, 1985, pág. 94.
[4] Comte, *Discurso sobre el espíritu positivo*, citado por Lerena, 1985, pág. 95

ses superiores. Desde esa posición considerada como neutral, la educación permite al sacerdote devenir, en medio de un común asentimiento, el regulador normal de los conflictos prácticos, debido a la igual confianza que inspira naturalmente a los superiores y a los inferiores [...] Se trata en suma, como se ve, de un enunciado que incorpora una teoría de la neutralidad del sistema de enseñanza, de la del conocimiento, en fin, de la del Estado"[5].

La sociología de la educación que se desprende de las ideas de Saint Simon y Comte fue, sin ninguna duda, positivista. Tampoco quedan dudas respecto de la relevancia que tuvo el proyecto positivista en la determinación de las características que asumió el sistema escolar desde sus inicios hasta hoy.

2. Karl Marx: educación y reproducción social, enseñanza y trabajo productivo

Ubicamos a Marx (1818-1883) en una línea de pensamiento diferente a la representada por Saint Simon y Comte. Sus ideas sobre la educación, desarrolladas de manera desordenada pero persistente en sus múltiples escritos, al margen de las posturas dogmáticas a que dieron lugar bajo el influjo de sus intérpretes, son fundamentales para entender aspectos de la educación que no estaban contemplados en el proyecto positivista que acabamos de ver y que tienen hoy indudable vigencia.

Aunque la educación no fue un tema que Marx se propusiera tratar de manera explícita, ocupa un lugar importante en sus obras, tanto en las destinadas al análisis de la sociedad capitalista, como en aquellas donde se refiere a la sociedad socialista. Marx aborda prácticamente todo el espectro de problemas que son insoslayables en una sociología de la educación: el sistema de enseñanza; la gratuidad-obligatoriedad de la enseñanza; la relación entre la escuela, el Estado, el gobierno y la Iglesia; la función educadora del Estado; el carácter público-privado de la enseñanza; los contenidos de la enseñanza; la división del trabajo y la educación; la cultura, los científicos y los intelectuales; la infancia y la educación familiar (Manacorda, 1969; Lerena, 1985).

Para entender los planteos marxianos sobre la educación es imprescindible conocer dos aspectos fundamentales del pensamiento de Marx: su concepción del hombre y sus ideas sobre el trabajo. El trabajo constituye el centro, tanto de sus análisis científicos, como de sus propuestas programáticas para la educación.

Con relación al hombre, Marx sostiene que es un ser genérico, dotado de un *potencial humano* cuya realización depende de las relaciones que entable con otros hombres. En otros términos, no hay desarrollo humano

[5] Lerena, 1985, pág. 97

fuera de la sociedad. El núcleo de la noción de potencial humano es la conciencia. Ésta consiste en la posibilidad que tienen los hombres de ligar pensamiento y acción, distanciarse mentalmente de lo que están haciendo, elegir entre actuar o no, analizar la propia acción, anticipar el futuro. La conciencia es, desde sus orígenes, un producto social y seguirá siéndolo mientras el hombre exista. El potencial humano comprende, además de la conciencia, capacidades (facultades y aptitudes) y necesidades (deseo de cosas que no se pueden obtener de manera inmediata). Por otra parte, las personas no pueden existir aisladamente; tienen que relacionarse entre sí, pero también con el mundo natural. Los humanos necesitan actuar sobre algo (principalmente la naturaleza) y lo hacen en colaboración con otras personas, utilizando sus capacidades creativas en el despliegue de su actividad. Al actuar sobre la naturaleza, los seres humanos emplean esas capacidades para satisfacer sus necesidades. Esto es lo que llama Marx *apropiación* de la naturaleza por el hombre. Las capacidades y necesidades de las personas configuran la forma en que los humanos se *apropian* de la naturaleza; a su vez, las formas de apropiación actúan sobre las capacidades y las necesidades. La naturaleza humana, en consecuencia, no es algo petrificado, sino que depende del entorno social (Ritzer, 1993).

En lo que respecta al trabajo, éste tiene en Marx un significado diferente al que se le asigna habitualmente. La noción de trabajo, inseparable de las de actividad y creatividad, designa la actividad conciente y deliberada que se realiza en el proceso productivo. La actividad es el movimiento implicado en los esfuerzos deliberados del hombre, mientras la creatividad alude a su capacidad para hacer objetos únicos. Esta producción de objetos que resulta del trabajo constituye la *objetivación.* Para Marx, el potencial humano se realiza en la *objetivación* de los productos, a condición de que esa *objetivación* sea una expresión de las capacidades creativas de la persona. En la sociedad capitalista se distorsiona la relación del hombre con la naturaleza, y el trabajo, en lugar de ser la expresión de la capacidad creativa del ser humano, se reduce a un medio para ganar dinero (produce objetos con valor de cambio en el mercado, no con valor de uso). Fuera de la sociedad capitalista, el trabajo se constituye en la clave para comprender la realidad: el hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, es decir, merced a su actividad práctica. A través de ésta se produce a sí mismo y produce la sociedad.

Estas ideas sobre el hombre y el trabajo constituyen el fundamento de las reflexiones de Marx sobre la educación. Aborda el tema de dos maneras diferentes, según se trate de sus análisis científicos de la sociedad capitalista, o de sus propuestas programáticas para la construcción de una sociedad socialista. En uno y otro caso asigna a la educación funciones totalmente diferentes.

En el contexto de su análisis de la sociedad capitalista, Marx sostiene que la educación es de naturaleza clasista; constituye un mero instrumen-

to ideológico en manos de la clase dominante para perpetuar la relación de clases existente, es decir, para reproducir las condiciones (ideas, hábitos, formas de conducta) que la mantienen en el poder. En la "Crítica al programa de Gotha" escribe: "¿Educación popular capitalista? ¿Qué se entiende por esto? Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser igual para todas las clases? O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero sino también del campesino? [...] El que en algunos estados de este último país [los EEUU] también sean gratuitos los centros de instrucción superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales ... es por el contrario el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa"[6]. Como vemos, la educación tiene una función conservadora del orden social existente cuya característica fundamental, en el modo de producción capitalista, es la explotación de la clase obrera por parte de la clase propietaria de los medios de producción. Es esta concepción marxiana de la educación la que dio lugar a las diferentes versiones de la teoría de la reproducción contemporánea, cuyos principales exponentes son Althusser (1974), Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1981). También tuvo influencia en la teoría del sistema de enseñanza de P. Bourdieu y J. C. Passeron (1977), aunque, a diferencia de los anteriores, estos autores incorporan allí elementos de la sociología de Weber y de Durkheim.

En lo que respecta a las propuestas programáticas de Marx, dirigidas al partido del proletariado y a los movimientos obreros, con el fin de orientarlos para organizar la educación en la sociedad socialista, debemos advertir que, precisamente por tratarse de propuestas programáticas, no han tenido, en el campo de la sociología, el impacto académico que tuvieron sus estudios sobre la sociedad capitalista. Por el contrario, sus propuestas en materia de educación (verdaderas 'recomendaciones'), han ejercido gran influencia en el campo pedagógico; han servido de base, entre otras cosas, a la sociopedagogía ideológica europea de comienzos del siglo XX (Agulla, 1969) y, en épocas más recientes, a todas las corrientes críticas en pedagogía. Hay que recordar también, que después del triunfo de la revolución bolchevique, el sistema de enseñanza de los países comunistas se organizó sobre la base de las propuestas pedagógicas de Marx.

No resulta fácil resumir la visión de Marx sobre la educación socialista, no sólo porque su pensamiento es muy complejo, sino también porque sus 'recomendaciones' figuran en múltiples trabajos o se encuentran en documentos dispersos (cartas, registros de diálogos con Engels, o con los miembros del movimiento obrero, etc.). Vamos a tratar de exponer al-

[6] K. Marx, *Crítica al programa de Gotha*, citado por M. Carnoy, 1981, pág. 16.

gunas de las propuestas pedagógicas de Marx, tal como han sido sistematizadas por Manacorda (1969).

En la sociedad socialista, sostiene Marx, la educación debe procurar el desarrollo del 'potencial humano'; para ello es *necesario unir la enseñanza con el trabajo productivo*[7]. Sobre la base de esta proposición central, se asientan todas las propuestas pedagógicas marxianas. En *El Capital* escribe: "en la educación del porvenir [...] se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método de aumentar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados"[8]. La primera medida que el proletariado deberá tomar, una vez conquistada la democracia, será la siguiente: "Enseñanza pública y gratuita para todos los niños. Abolición del trabajo de los niños en las fábricas en su forma actual. Unificación de la enseñanza con la producción material"[9].

En las instrucciones a los delegados londinenses al I Congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores de Ginebra, Marx sostiene que, dada la tendencia de la industria moderna a hacer colaborar en la producción a los niños y adolescentes de ambos sexos, a pesar del modo horrible como se realiza, y admitida la tesis de que a partir de los nueve años cada niño se debe convertir en un obrero productivo y cada adulto debe, según la ley general de la naturaleza, trabajar tanto con el cerebro como con las manos, hay que subdividir a los niños, a efectos del trabajo, en tres clases de grupos (9-12; 13-15 y 16-17), con horarios, respectivamente, de 2, 4 y 6 horas diarias[10]. No se opone al trabajo infantil, sino a la forma en que éste se realizaba. Desde su punto de vista, el niño aprende mejor en una escuela en la cual la realidad del trabajo es el centro, como lo es fuera de la escuela.

El contenido pedagógico de la enseñanza socialista comprende tres cosas: "Primera: enseñanza intelectual. Segunda: educación física, tal como se imparte en las escuelas de gimnasia, y por medio de ejercicios militares. Tercera: adiestramiento tecnológico, que transmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción, y que, al mismo tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar los instrumentos elementales de todos los oficios. Con la subdivisión de los niños y de los adolescentes, desde los 9 a los 17 años, se debería redactar un programa gradual y progresivo de enseñanza intelectual, física y tecnológica [...] La unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevará

[7] Debe quedar claro que cuando Marx se refiere a *trabajo productivo* en este contexto, no alude a la práctica del trabajo manual en las escuelas, sino al trabajo destinado a producir objetos que se puedan vender en el mercado.
[8] Marx, *El Capital*, citado por Lerena, 1985, pág. 107.
[9] Marx y F. Engels, *El manifiesto del Partido Comunista*, citado por Manacorda, 1969, pág. 27.
[10] Manacorda, 1969, pág. 32.
[11] Manacorda, 1969, pág. 33.

a la clase trabajadora por encima de las clases superiores y medias"[11].

La propuesta marxiana de una enseñanza politécnica y una formación pluriprofesional, se contrapone a la división del trabajo específico de la fábrica moderna. Además, al prever una formación teórica y práctica a la vez (enseñanza tecnológica), Marx se opone a la originaria división entre trabajo intelectual y trabajo manual, que la fábrica moderna agrava. La enseñanza tecnológica "expresa la exigencia de hacer adquirir conocimientos de fondo, es decir, las bases científicas y tecnológicas de la producción, y la capacidad de trabajar –según la naturaleza- con el cerebro y con las manos, porque esto corresponde a un total desarrollo humano. En resumidas cuentas, al criterio burgués de la 'plurifuncionalidad', Marx opone la idea de 'omnilateralidad'"[12], que no es otra cosa que la formación del 'hombre polivalente'. El hombre polivalente no es un ideal que la educación debe alcanzar; es el resultado de la combinación entre enseñanza y trabajo productivo, una exigencia del movimiento real de la historia (Lerena, 1985).

Con respecto a la relación entre la escuela, el Estado y la Iglesia, Marx sostiene que Estado y gobierno son dos cosas diversas, que la enseñanza puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno; "declaraba rechazar absolutamente la idea de una educación popular a cargo del Estado y recordaba una vez más el ejemplo de EEUU, para observar que el Estado se debería limitar a determinar por medio de leyes los medios de las escuelas, el nivel de instrucción de los maestros, las materias de estudio, y a vigilar con sus inspectores la observancia de estas disposiciones. Y repetía que esto no significa en absoluto 'elegir al Estado como educador del pueblo', porque antes 'se deberían excluir al gobierno y a la Iglesia de toda influencia sobre las escuelas'"[13].

En lo relativo a los contenidos de la enseñanza, Marx defiende la objetividad, es decir, se deben excluir todas las materias que admitan una interpretación de partido o de clase. Únicamente materias tales como las ciencias naturales, la gramática, etc., pueden enseñarse en las escuelas; "tiende a excluir de la enseñanza toda propaganda, todo contenido que no sea una adquisición inmediata de saber, tiende a construir una enseñanza rigurosa de nociones técnicas"[14]. Se pronuncia también en contra de la pedagogía basada en el juego. Así como el trabajo no puede convertirse en juego, tampoco la enseñanza, que constituye un todo con el trabajo, puede ser un simple juego. Hace una "severa llamada al hecho de que en la escuela no pueden enseñarse más que disciplinas que consistan en rigurosas nociones incontrovertibles y que no den lugar a conclusiones de tipo personal, como las matemáticas y la gramática, y su radical repudio de todo lo que pueda ser subjetivo en el proceso de la enseñanza -lo cual, téngase bien en cuenta, no quiere decir, en absoluto, la exclusión de la validez de lo

[12] Manacorda, 1969, pág. 105.
[13] Manacorda , 1969, pág. 109.
[14] Manacorda , 1969, pág. 113.

que no es un concreto aprendizaje de nociones exactas; pues Marx, más bien coloca todo este proceso de auténtica y verdadera 'educación' en la misma vida en donde los niños vuelven de nuevo junto a sus padres-; si añadimos estos contenidos que atribuye a la enseñanza como proceso específico a alcanzar dentro de un lugar específico, tendremos el cuadro de una escuela concreta y exacta; en resumidas cuentas, de un reino de la necesidad y no de la libertad para los niños, cuyo valor intrínseco y positivo consistirá, precisamente, en esta apropiación de una totalidad de posibilidades de dominio sobre la naturaleza y sobre el mismo hombre"[15]. En la formación del hombre, Marx reservaba también un lugar para el tiempo libre y las actividades culturales extraescolares. "Este reino de la libertad es el reino de las vocaciones individuales, de las actividades desinteresadas, no productivas inmediatamente, que son para Marx parte integrante de la figura humana y, por tanto, de su formación o educación"[16]. Aquí se advierte claramente que la educación o formación no es un proceso de mera instrucción.

3. Max Weber: educación y dominación

Como en el caso de Marx, la educación no fue un tema específico de la obra de Weber (1868-1920), pero es indudable que hay en ésta, fundamentalmente en los trabajos relativos a la sociología de la religión, una verdadera teoría de la educación, aunque no explicitada como tal, ni totalmente desarrollada; ésta forma parte, sin ninguna duda, de la teoría del poder y la dominación desarrollada por Weber cuando analiza el fenómeno religioso y la iglesia .

Las referencias de Weber a la educación se pueden rastrear, fundamentalmente en dos de sus obras: *Economía y sociedad* (1964), y *Ensayos sobre sociología de la religión* (1983), fundamentalmente el capítulo dedicado al "Estamento de los literatos", que "son y han sido el estrato dominante en China, de modo definitivo desde hace dos mil años"[17].

En esos textos Weber aborda tres cuestiones centrales que pueden configurar una teoría sociológica sobre la educación: a) la homología estructural iglesia-escuela; b) los tipos de educación; y c) las relaciones entre escuela y burocracia (Lerena, 1985). Aquí vamos a tratar las dos primeras; entendemos que la tercera cuestión mencionada por Lerena, forma parte de la segunda. También haremos referencia al impacto que tiene la sociología weberiana en los desarrollos actuales en la sociología de la educación.

a) La homología estructural iglesia-escuela

En la sociología de Weber la escuela, junto con la familia y el aparato eclesiástico son asociaciones de tipo *hierocrático*. Entiende por asociación

[15] Manacorda, 1969, pág. 117-118.
[16] Manacorda , 1969, pág. 121.
[17] Max Weber, 1983, pág. 323.

hierocrática "una asociación de dominación, cuando y en la medida en que aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo o rehusando bienes de salvación -coacción *hierocrática*- [...] Para el concepto de asociación *hierocrática* no es característica decisiva la clase de bienes de salvación ofrecidos -de este mundo o del otro, externos o internos-, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres"[18]. Los bienes que distribuye la escuela son los bienes culturales (son bienes de este mundo). La clave del planteo weberiano está en el concepto de dominación. Por dominación "debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas"[19]. Ejercer dominio sobre alguien no es lo mismo que ejercer poder. El poder "significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social aun en contra de toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad"[20]. La relación de dominación implica obediencia al mandato en virtud de la creencia, por parte del dominado, en la legitimidad del dominador y del mandato que éste impone; el dominador tiene *autoridad* sobre el dominado. Es el caso de la relación entre el niño y sus padres, entre el alumno y sus maestros. Sin aquella creencia no es posible la dominación. Ésta comporta una relación de reciprocidad entre dominadores y dominados (voluntad de ejercer el mandato - voluntad de obedecer). Es importante el significado que los dominadores y los dominados atribuyen a la relación de autoridad: el dominador tiene *derecho* a ser obedecido, el dominado siente el *deber* de obedecer. "La voluntad manifiesta (*mandato*) del dominador o los dominadores lleva la intención de influir en el comportamiento ajeno (del dominado o los dominados), e influye de hecho, de tal suerte que, en un grado relevante, ese comportamiento se presenta como si el contenido del mandato se hubiera hecho, por sí mismo, norma de acción para los dominados"[21].

En términos de Weber, la dominación que ejerce la escuela comprende de un conjunto de imposiciones, cuya influencia se extiende a ámbitos que exceden los contenidos culturales que ella distribuye. "La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal [las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas] pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres"[22]. En otros términos, la función de la escuela no se limita a definir y delimitar la cultura legítima, sino que la *impone* como tal, y también crea hábitos de conducta puesto que *conforma* a la juventud. "Ortodoxia y heterodoxia, dignos e indignos: esa batalla se da dentro del ámbito de la coacción psíquica. Ser definido socialmente como

[18] Max Weber, 1964, pág. 44-45.
[19] Max Weber, 1964, pág. 43.
[20] Max Weber, 1964, pág. 43.
[21] Bendix, 1970, pág. 278.
[22] Max Weber, 1964, pág. 172.

culto o *inculto*, *sano* o *enfermo*, buen o mal hijo: éste es el juego, éstas son las categorías de la coacción psíquica, y esta cuestión forma parte esencial de lo que se dirime en el sistema de enseñanza"[23].

¿Por qué la escuela resulta un eficaz aparato de dominación en el sentido que acabamos de describir? Precisamente porque el sistema escolar reúne las condiciones estructurales necesarias para llevar a cabo esa función. i) El fundamento de su dominación reside en poseer el monopolio de la administración de los bienes culturales de cuya distribución se encarga, mediante la acción sistemática de un conjunto de agentes especialmente entrenados para ello (los *funcionarios* del sistema, es decir, los docentes). Éstos forman un cuerpo de especialistas *autorizados* para ejercer el *mandato* (distribuir los bienes culturales). Se conforma así un sistema relativamente autónomo, que ejerce su función con cierta independencia de la estructura social más amplia. ii) El sistema escolar no sólo forma a los especialistas, sino que es el encargado de reclutarlos de acuerdo a pautas que él mismo se da, con lo cual se asegura la continuidad de la tarea de imposición y la orientación que ésta toma. iii) Se ocupa de regular la conducta del cuerpo de *funcionarios*, y con ello, se garantiza la permanencia en el sistema solamente de los que se someten a sus reglas; de este modo asegura la continuidad del sistema. iv) Como el sistema escolar actúa de manera continua sobre aquellos que se someten a su acción, puede crear hábitos y disposiciones que permanecen una vez concluida la acción de la escuela. Todo esto sugieren las ideas de Weber sobre la escuela como aparato de coacción psicológica. Como veremos, serán Bourdieu y Passeron, en la segunda mitad del siglo XX, los encargados de desarrollarlas de manera sistemática.

b) Los tipos de educación

Como acabamos de ver, en Max Weber la educación se ubica en el campo de la dominación ideológica. Esta idea se completa con un segundo aspecto de su teoría de la educación (que es siempre una prolongación de su sociología del poder y la dominación), referido, esta vez, más específicamente a la relación entre el sistema educativo y la estructura social, o sea, la vinculación de éste con el sistema de dominación vigente en la sociedad. Para Weber, cada sistema educativo se propone hacer crecer a los jóvenes en un determinado estilo de vida impuesto por los grupos que detentan el poder. Considera, también, que la educación siempre fue un privilegio de un pequeño grupo dotado de poderes especiales, es decir, de una elite. A cada tipo particular de estructura de dominación corresponde un tipo ideal de educación de la elite.

Weber (1964) distingue tres tipos puros de dominación legítima, según cuál sea el fundamento primario de su legitimación: *i*) De carácter *racional*, que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones

[23] Lerena, 1985, pág. 147.

a ejercer la autoridad (*autoridad legal*: se obedece a las *ordenaciones impersonales*); *ii*) De carácter *tradicional*, que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos, y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (*autoridad tradicional*: se obedece a una *persona*, el señor señalado por la tradición); *iii*) De carácter *carismático*, que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplariedad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada) (*autoridad carismática*: se obedece al *caudillo*)[24]. A cada uno de estos tipos de dominación corresponde un tipo de educación de la elite, respectivamente, *educación especializada, educación humanista y educación carismática*[25]. Los tres tipos de educación "constituyen tres modelos distintos de sistemas de educación, lo que supone, por de pronto, tres tipos de personalidad diferentes a formar, cada uno de los cuales se caracteriza por tener una distinta relación con la cultura, así como por corresponderle una diferente posición y papel social, las técnicas características de inculcación, las técnicas didácticas, son también diferentes en cada uno de los tres tipos o modelos"[26]. Siguiendo a Lerena (1985), las principales características de cada tipo se podrían esquematizar como figura en el Cuadro n° 1.

Desde el punto de vista de Weber, el combate que se libra en el campo educativo y de la cultura tiene como protagonistas al hombre cultivado y al experto (modo de vida diferencial, frente a saber especializado). Se trata de dos tipos de personalidad que tienen una relación particular con la cultura (Lerena, 1985).

La teoría de la educación presente en la obra de Weber ha abierto enormes posibilidades de análisis en la sociología de la educación contemporánea, al punto de ser este autor un referente ineludible a la hora de estudiar el fenómeno educativo desde la perspectiva sociológica. Sin lugar a dudas, es Bourdieu quien mejor ha explotado la potencialidad de la teoría weberiana sobre la educación y ha contribuido ha explicitar todo lo que el célebre sociólogo alemán no alcanzó a desarrollar.

No obstante ello, es posible identificar muchos otros desarrollos actuales en sociología de la educación fundados en la sociología de Weber. Por ejemplo, su teoría de la acción social y su propuesta metodológica, basada en la comprensión y el análisis comparativo, ha inspirado toda una línea de investigación orientada a descubrir los significados subyacentes a las relaciones entre maestro y alumno y a la comprensión de los comportamientos en el aula. A esto podemos añadir que su visión de la realidad social constituye un potente instrumento analítico para relacionar estructura y acción en el campo de la educación. Por su parte, el enfoque weberiano de la estratificación social ofrece una amplia gama de posibili-

[24] Max Weber, 1964, pág. 172.

[25] Es importante recordar aquí el concepto de tipo ideal o tipo puro de Weber. Los tipos ideales no son realidades empíricas, sino constructos teóricos, invenciones racionales del investigador con fines analíticos.

[26] Lerena, 1985, pág. 150.

dades para explicar la "educabilidad" de los niños provenientes de diferentes estratos sociales. El tema de la igualdad de oportunidades ha sido explorado por muchos autores desde la perspectiva weberiana de la estratificación.

Por último, la importancia asignada por Weber a las ideas y los valores en la vida social, lleva a poner en evidencia la relevancia de las ideologías en educación. El mismo Weber ha ilustrado este punto en sus discusiones sobre la lucha entre el "hombre culto" y el "hombre especializado", la competencia entre los "grupos de status" por el acceso al conocimiento y el control de la educación, y la influencia de las ideologías en las prácticas educativas.

Cuadro n° 1: Los tipos de educación en Max Weber

Tipo de educación	Objetivos	Técnicas de inculcación
Educación especializada	Apunta a la formación del especialista, del técnico, es decir, de alguien capaz de actuar con eficiencia y eficacia en su campo; sirve a los fines administrativos. Ejemplos: el burócrata, el experto	Aquí se privilegia la instrucción, transmisión de contenidos con finalidad práctica y con fines administrativos, no la educación o formación.
Educación humanista	Cultivar un modo de vida que implica determinadas conductas y actitudes plasmadas en un *ethos* particular. Es la educación de un estamento o casta particular, de un *grupo de status*, que define su posición social en términos de estilos de vida. El grupo de status es la encarnación de una cultura y un modo de vida considerados socialmente como superiores. Ejemplos: el gentleman, el cortesano, el hombre culto	Esta educación exige tiempo y vigilancia constante por parte del maestro. El internado constituye la forma más efectiva de lograr los objetivos de la educación humanista. En el internado todo se desarrolla de acuerdo a un plan preestablecido, durante las clases y fuera de ellas. El papel del maestro es el de un 'formador', un verdadero 'educador', no el de un simple instructor.
Educación carismática	Despertar cualidades personales en cierto modo excepcionales; se supone que el individuo posee un 'don de gracia' puramente personal, que la educación debe despertar y poner a prueba. Es la educación de los hombres elegidos por el destino para cumplir una función Ejemplos: el sacerdote, el guerrero	El carisma no se enseña, no se puede transmitir. El maestro debe 'extraer' las cualidades que ya posee el alumno, estimularlas y ponerlas a prueba; debe ayudarlo a descubrir su propia identidad, hacerlo 'renacer'. Este renacimiento se consagra con el diploma. El proceso educativo se convierte en una carrera de obstáculos (los exámenes), en un proceso de selección.

4. Emile Durkheim: el análisis científico del fenómeno educativo

A diferencia del resto de los clásicos, E. Durkheim (1858-1917) dedicó varias de sus obras a la educación[27]; es más, es en éstas donde su orientación epistemológica y su teoría sociológica general se expresan de manera genuina. Algunos le atribuyen la 'paternidad' de sociología de la educación (Agulla, 1969), otros se la niegan (Lerena, 1985). Al margen de la postura que se adopte frente a esto, lo cierto es que él fue el primero en sostener que el fenómeno educativo podía ser objeto de una ciencia empírica (la sociología, por cierto), y bautizó a esta ciencia con el nombre de 'Ciencia de la educación'; no la llamó sociología de la educación, a pesar de que lo que hay en ella es pura sociología. El gran mérito de Durkheim consiste, por lo tanto, en haber "desgajado como rama particular de la sociología, con el nombre de 'ciencia de la educación', lo que en sus predecesores es todavía, sin más, sociología"[28]. Lamentablemente, este nombre no reflejaba la perspectiva desde la cual Durkheim abordaba el fenómeno educativo; desató, en cambio, una estéril polémica con los pedagogos, quienes se consideraban por aquellos tiempos los cultores de la auténtica ciencia de la educación, es decir, la pedagogía. No olvidemos que el apogeo de ésta se produjo, precisamente, en el siglo XIX.

Vamos a tratar de sintetizar los principales aspectos del pensamiento durkheimiano sobre esta ciencia nueva, que no está 'hecha' y que él se propone 'fundar': la 'Ciencia de la educación'. Pero antes tendremos que hacer referencia a sus ideas sobre la educación, todo ello en el marco de su teoría sociológica general (aquéllas son una parte inseparable de ésta) y de los supuestos acerca del hombre y la sociedad que constituyen el punto de partida de dicha teoría. La unidad y coherencia de la sociología de Durkheim exigen tomar en cuenta todo esto. No debemos olvidar que, al margen de lo equívoco del nombre, la 'Ciencia de la educación' fue una expresión de la más pura sociología.

La teoría sociológica de Durkheim parte de un supuesto fundamental: la sociedad, que él considera una verdadera *'personalidad moral'*, tiene preeminencia absoluta sobre el individuo. Si retiráramos de éste "todo lo que recibe de la sociedad caería en el rango animal. Si ha podido sobrepasar el estado en que se detuvieron los animales, es, en primer lugar, porque no está reducido al solo fruto de sus esfuerzos personales sino que coopera regularmente con sus semejantes, lo que refuerza el rendimiento de la actividad de cada uno. Enseguida, y sobre todo, porque los esfuerzos de una generación no se pierden para la que sigue"[29]. No admite la separación entre el individuo y la sociedad, ambos se implican mutuamente, pero es

[27] Estas obras son las siguientes: *Educación y sociología; La educación moral; Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas.* Es importante aclarar que en el resto de sus trabajos también aparecen referencias a la educación, dado que ésta fue para Durkheim una preocupación permanente.

[28] Lerena, 1985 pág. 76

[29] Durkheim, 1974, pág. 22.

siempre la sociedad la que precede al individuo y define las pautas a las que éste debe ajustarse. "El antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido entre la sociedad y el individuo no corresponde en los hechos a nada. Lejos de que ambos términos se opongan y sólo puedan desarrollarse en un sentido inverso, ellos se implican. El individuo al querer la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlo, sino, por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano. Es indudable que sólo puede engrandecerse así haciendo un esfuerzo. Pero, precisamente, el poder de hacer voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre" [30].

El mecanismo de que dispone la sociedad para ejercer su influencia sobre el individuo es la educación; ésta consiste, según Durkheim, en la *socialización metódica de la nueva generación*. "...lejos de que la educación tenga por objeto único y principal al individuo y sus intereses, ella es ante todo el medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia. La sociedad sólo puede vivir si entre sus miembros existe una suficiente homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad, toda cooperación sería imposible. La educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria diversificándose ella misma y especializándose. Ella consiste, pues, bajo uno u otro de esos aspectos, en una socialización metódica de la joven generación"[31]. Su principal objetivo es la formación del *'ser social'*; al que Durkheim define como "un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y la prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase"[32]. Como podemos ver, la función de la educación es de creación, de construcción de un ser nuevo, el ser social, es decir, un individuo capaz de llevar una vida social y moral. El hombre no se inclina espontáneamente, dice Durkheim, a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a consagrarse a algo, a sacrificarse. Es la propia sociedad la que, a medida que se formó y se consolidó, extrajo de su propio seno esas grandes fuerzas morales ante las cuales el hombre sintió su inferioridad. "Incluso esas cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo sólo las busca cuando la sociedad lo invita a ello, y las busca de la manera como ella lo prescribe"[33].

[30] Durkheim, 1974, pág. 23.
[31] Durkheim, 1974, pág. 71.
[32] Durkheim, 1974, pág. 71.
[33] Durkheim, 1974, pág. 75.

Más adelante veremos en detalle la mayor parte de los temas que Durkheim abordó en sus trabajos sobre la educación: la escuela, la acción educativa, la relación pedagógica, la disciplina escolar, los contenidos de la enseñanza, el papel del maestro, la función del Estado en materia educativa. En este capítulo sólo nos interesa destacar su planteo sobre la 'Ciencia de la educación'. De lo expuesto hasta ahora surge con claridad que la educación, para Durkheim, responde a necesidades sociales, y que ella es la vía fundamental que dispone la sociedad para perpetuarse. Veamos ahora las razones que esgrime Durkheim para afirmar que la educación puede ser objeto de una ciencia y la forma en que, desde su punto de vista, esta ciencia debe analizar su objeto.

Para que un conjunto de estudios pueda constituirse en una ciencia, dice Durkheim (1974), deben darse al menos tres condiciones: "1º) Es preciso que se refieran a hechos incontestables, realizados, capaces de observación. Una ciencia, en efecto, se define por su objeto; supone, como consecuencia, que ese objeto existe, que puede señalarlo con el dedo, en cierto modo, señalar el lugar que ocupa en el conjunto de la realidad; 2º) Es preciso que esos hechos presenten entre sí una homogeneidad suficiente para ser clasificados en una misma categoría [...]; 3º) Finalmente, la ciencia estudia esos hechos para conocerlos, y solamente para conocerlos, de manera absolutamente desinteresada"[34]. El papel de la ciencia consiste en expresar lo real, no en juzgarlo.

Durkheim advierte luego que la educación, efectivamente, reúne las condiciones necesarias para ser objeto de una ciencia. En primer lugar, la educación que se aplica en una sociedad en un momento determinado de su evolución es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los demás hechos sociales. Como éstos, las prácticas educativas constituyen una realidad por sí misma, una 'cosa' distinta de nosotros, que se nos impone con una fuerza imperativa que no podemos resistir, y nos trasciende; constituyen verdaderas instituciones sociales. ".... todas las prácticas educativas, cualesquiera que sean, cualquiera sea la diferencia que haya entre ellas, tienen en común un carácter esencial: todas resultan de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente con el fin de adaptar a ésta al medio social en el que debe vivir. Son pues todas modalidades diversas de una misma especie, dependen de una misma categoría lógica; pueden, pues, servir como objeto de una sola y misma ciencia que sería la ciencia de la educación"[35].

Por otra parte, las prácticas educativas correspondientes a una sociedad, no son hechos aislados unos de otros; "para una misma sociedad, están ligadas a un mismo sistema cuyas partes contribuyen todas a un

[34] Durkheim, 1974, pág. 40:41.
[35] Durkheim, 1974, pág. 43.

mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país en ese momento [...] Las similitudes que presenta su organización general deben arrastrar necesariamente otras, de la misma importancia, en su organización educativa. En consecuencia, se puede sin duda, por comparación, separando las semejanzas y eliminando las diferencias, constituir los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de sociedades"[36]. Esta clasificación de los tipos de educación no agota, según Durkheim, los problemas científicos que pueden plantearse con respecto a la educación. "Una vez que los tipos se han establecido, habría que explicarlos, es decir, buscar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos, y cómo salieron los unos de los otros. Se obtendrían así las leyes que dominan la evolución de los sistemas de educación. Se podría percibir entonces en qué sentido se ha desarrollado la educación y cuáles son las causas que han determinado ese desarrollo y que dan cuenta de él"[37]. En una palabra, la 'Ciencia de la educación' trata de conocer y explicar el origen y el desarrollo de los sistemas de educación. Pero su cometido no termina aquí. Lo anterior se refiere al pasado, dice Durkheim; el otro punto de vista desde el cual esta ciencia puede considerar el sistema educativo tiene que ver con su funcionamiento. Las instituciones pedagógicas, "una vez formadas, funcionan, y se podría investigar de qué manera funcionan, es decir, qué resultados producen y cuáles son las condiciones que hacen variar esos resultados"[38].

En síntesis, la 'Ciencia de la educación' aborda dos conjuntos de problemas, uno se refiere a la génesis y el desarrollo de los sistemas educativos, el otro a su funcionamiento. Y lo hace utilizando los métodos que Durkheim considera propios de la sociología positiva: observación, clasificación, comparación, explicación causal.

La controversia con la pedagogía no se reduce a una disputa por el nombre. En su argumentación, Durkheim sostiene que solamente la 'Ciencia de la educación' puede ocuparse del fenómeno educativo porque es la única que puede analizarlo íntegramente como fenómeno y como proceso social, y también, porque permite explicarlo mediante su vinculación con las formas sociales de las cuales emerge, cosa que nunca podrá hacer la pedagogía. Para Durkheim, la pedagogía no es una ciencia sino una "teoría práctica", una reflexión dirigida a orientar la acción, a definir el deber ser de la educación. Para cumplir este cometido, debe fundar su reflexión en una ciencia, es decir, en un conjunto de estudios que puedan explicar lo que la educación es. En otros términos, para definir el 'deber ser' de la educación y prescribir la acción correspondiente, la pedagogía debe basarse en los conocimientos sobre el ser de la educación provistos por la 'Ciencia de la educación' que, como acabamos de ver, es pura sociología. De

[36] Durkheim, 1974, pág. 43.
[37] Durkheim, 1974, pág. 45.
[38] Durkheim, 1974, pág. 45.

esta manera, como afirma Agulla (1969), contradiciendo su propia concepción de la ciencia, Durkheim hace de la 'Ciencia de la educación' una ciencia 'fundante' de la pedagogía. Ésta queda así reducida a mera didáctica o política educativa. Según el mismo autor, la posición de Durkheim tiene su explicación en el hecho de que sólo ve en el fenómeno educativo su carácter y su función sociales. Lo que hace es, en suma, un sociologismo pedagógico que recién será superado bien avanzado el siglo XX.

5. La herencia durkheimiana: Karl Mannheim y Talcott Parsons

a) Karl Mannheim (1893-1947)

La sociología positiva de la educación planteada por Durkheim en su 'Ciencia de la educación', tiene en K. Mannheim un continuador indiscutido. Nació en Hungría, se doctoró en Filosofía en la Universidad de Budapest y estuvo estrechamente vinculado con el grupo de Lukacs, un crítico literario marxista. A consecuencia de esta relación, debió trasladarse a Viena en 1919, y de allí a Alemania, donde frecuentó el grupo que se formó alrededor de Max Weber y siguió reuniéndose después de la muerte de éste. Fue profesor de Sociología en la universidad de Frankfurt hasta 1933, momento que es dejado cesante por el régimen nazi. Huyó de Alemania y se radicó en Londres, donde ocupó la cátedra de sociología en la London School of Economics, hasta que obtuvo la cátedra de Teoría de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Incursionó en el tema de la educación movilizado por las inquietudes políticas e intelectuales que despertó en él la experiencia de un régimen que atentaba contra la vida democrática y la libertad de las personas, y tendría graves consecuencias para la humanidad.

Si bien lo que más se conoce de él en sociología de la educación es su obra *Introducción a la sociología de la educación*, quizá sus aportes más interesantes a la disciplina no se encuentren en dicha obra, sino en otros trabajos donde aborda el campo de la educación y del sistema de enseñanza de modo no sistemático. Desde su cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad de Londres, ejerció una gran influencia sobre los sociólogos ingleses de la educación, entre ellos los representantes de la corriente que se conoce como 'Nueva sociología de la educación' (*New Directions Sociology*).

La visión que Mannheim tiene de la educación es similar a la de Durkheim, aunque éste la enfoque desde un radical laicismo, y postule una marcada preponderancia de la sociedad sobre el individuo, mientras que Mannheim lo hace desde una óptica cristiana (aunque era de origen judío) y otorga un rol importante al individuo (era un liberal). A pesar de estas diferencias, la problemática educativa que le interesa es la propia de una sociología positiva: oposición a la visión idealista de la educación; crítica al movimiento reformista del sistema de enseñanza; propuesta de medidas en materia de política escolar (Lerena, 1985). Sus ideas funda-

mentales sobre la educación se pueden sintetizar, en sus propias palabras, como sigue: "Examinaremos la educación desde el punto de vista sociológico, comenzando por especificar algunas de sus consecuencias: i) La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro y para una determinada sociedad. ii) La unidad educativa última no es nunca el individuo, sino el grupo [...]. iii) Los fines educativos de la sociedad no se pueden comprender en forma adecuada mientras estén separados [...] del orden social para el cual se conciben. iv) Los códigos, las normas, no son para el sociólogo fines en sí mismos, sino siempre la expresión de un juego recíproco entre el individuo y el grupo [...]. v) Estos fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes. A su vez, las técnicas educativas no se desarrollan jamás en forma aislada, sino siempre como una parte del desarrollo general de las técnicas sociales [...]. vi) Incluso la técnica educativa más eficaz está condenada al fracaso, a menos que se la ponga en relación con las restantes formas de control social"[39].

Mannheim, como Durkheim, atribuye a la educación un papel fundamental en la configuración de un nuevo orden social; sostiene que, así como gracias a la prostitución de las ideas educacionales y la operación del sistema educativo en su país fue posible la creación del carácter nazi, de la misma manera, regenerando las ideas educacionales y haciendo operar nuevamente el sistema educativo con una educación planificada al servicio de la libertad y los ideales democráticos, será posible lograr un cambio del estado de cosas imperante después de la segunda guerra mundial. Sostiene: "Los nazis y los soviets sabían lo que podían esperar de la educación, mientras que nosotros hemos sido muy imprecisos sobre lo que deseamos conseguir por medio de ella. [...] Criticamos justamente y somos hostiles a lo que Hitler consiguió, porque sus propósitos eran malos; pero tenemos, al menos, su ejemplo para mostrar qué muchas son las cosas que pueden hacerse para influir sobre las personas por medio de la práctica y la organización de la educación"[40].

La educación es una técnica social y un medio de control social. Sólo se puede comprender lo que es la educación si conocemos la clase de sociedad y de posición social para las que educamos a los alumnos. Por lo tanto, analizar la sociedad e identificar sus enfermedades es un requisito imprescindible para planificar los procesos educativos en función de una sociedad nueva y mejor, libre y democrática. Para que una democracia funcione es necesario un consenso básico sobre valores, un mínimo de acuerdo que permita controlar los conflictos. Sin una acción efectiva de la educación es imposible lograr ese consenso. Como la educación no se da en el vacío, sino en un contexto social, la sociología puede proporcionar las bases cien-

[39] Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, citado por Lerena, 1985, pág. 175.
[40] Mannheim, 1966, pág. 27.

tíficas para planificar una educación orientada a la integración de los individuos en una sociedad nueva. Para Mannheim, la contribución principal del punto de vista sociológico a la historia y a la teoría de la educación consiste en prestar atención al hecho de que no se pueden concebir los objetivos ni las técnicas educativas prescindiendo del contexto, sino que son algo condicionado socialmente. "La sociología está también relacionada con el estudio de la educación porque trata la forma de operar de la sociedad en general, y de la sociedad moderna en particular. Es de capital importancia reconocer la clase de influencia que una sociedad ejerce sobre sus miembros a través de sus instituciones y las situaciones que éstas crean"[41]. Atribuye particular importancia a la acción educativa de la comunidad. "El principal factor educativo es la comunidad, el grupo de personas en que el niño vive y los objetos que estas personas han creado, sus relaciones, su cultura y sus conexiones con una sociedad todavía más amplia. De esta noción nace una idea de educación adaptándose a las demandas hechas por la sociedad de la cual forman parte, e implícito en este concepto, está el reconocimiento de influencias deliberadas y generalizadas, generadas por esta sociedad"[42].

Distingue esta acción educativa de la comunidad (o 'sociedad educativa') que él llama 'educación social', de los aspectos formales, institucionalizados de la educación. Ambos tipos de educación no deben ser pensados como compartimientos estancos. Dice al respecto que estamos tratando a un tiempo con 'la escuela en la sociedad, y la escuela y la sociedad'. Es decir, que la educación ha de ser considerada como una e indivisible, en la cual la escolaridad formal, siendo como es vitalmente importante, tiene en todas partes que ser relacionada a otros factores de la sociedad.

En síntesis, como afirma Lerena (1985), Mannheim estaba convencido de que el sistema de enseñanza estaba llamado a cumplir funciones cada vez más decisivas en la sociedad y a ocupar un lugar central en la estructura social: crear el mínimo de conformidad necesario para que la continuidad de la vida social sea posible; actuar como órgano de selección y diferenciación de los miembros de la sociedad; legitimar el orden social y la forma de división del trabajo existente.

En sintonía con su concepción del rol del sistema de enseñanza en la sociedad, y de la sociología como la disciplina que podía crear las bases para una cultura democrática, Mannheim (1966) consideraba que los docentes debían poseer formación sociológica, es decir, cierto dominio de la taxonomía sociológica, de su campo de trabajo y su metodología de investigación. Dicha formación le permitiría al personal de enseñanza comprender ese proceso social particular que es la práctica educativa. Diseñó una sociología para educadores que contemplaba los siguientes temas: nocio-

[41] Mannheim, 1966, pág. 29.
[42] Mannheim, 1966, pág. 41.

nes introductorias de la sociología; estudio del orden y de la estructura de la sociedad, de la función y el control sociales, del cambio social y la dinámica de grupos. Incluía, además, el análisis de la educación formal e informal, y de lo que hoy llamamos la microsociología de la educación.

A más de cincuenta años de su muerte, se puede afirmar que algunos de los temas tratados por Mannheim son sorprendentemente contemporáneos, o al menos continúan interesándonos, tanto en sociología como en educación (Whitty, 1997).

b) Talcott Parsons (1902-1979)

Pocos sociólogos han recibido tantas críticas y han sido objeto de las diatribas que se dirigieron a Parsons, tanto por su pretensión de hacer de su teoría del sistema social una teoría de alcance universal y las derivaciones políticas que se le atribuyen, como por las dificultades de lectura que presentan sus obras[43]. A pesar de esto, se lo puede considerar como el máximo exponente de la sociología en los EEUU a mediados del siglo XX. Su influencia ha sido muy importante, no sólo entre los que aceptaban sus puntos de vista, sino también entre sus detractores, para quienes era un punto de referencia ineludible a la hora de presentar propuestas teóricas alternativas.

La importancia de Parsons para la sociología de la educación radica, fundamentalmente, en un hecho más bien de tipo burocrático: se encargó de crear un Instituto de investigación en sociología de la educación en la universidad de Harvard, donde ejercía como profesor titular de Teoría Sociológica. Con esto Parsons sustrajo al tratamiento sociológico de la educación de los departamentos de pedagogía y le dio un lugar en los departamentos de sociología, lo cual significó la institucionalización de la sociología de la educación como rama especial de la sociología. Mientras la investigación sociológica sobre la educación se desarrolló en los departamentos de pedagogía, no hubo avances en la disciplina y ésta carecía de prestigio. Se la conocía como 'Educational Sociology' y no tenía base sociológica; su marco teórico era pedagógico y se trataba más bien de una aplicación del conocimiento sociológico al campo de la educación, que de una sociología en sentido estricto. En las propuestas teóricas de John Dewey podemos encontrar los primeros desarrollos de esta suerte de pedagogía sociológica que dominó en los EEUU durante la primera mitad del siglo XX. También podemos situar en esta línea el trabajo de Lester Ward.

Talcott Parsons, a diferencia de los anteriores, sitúa el estudio de la educación en una perspectiva estrictamente sociológica. La publicación en la *Harvard Educational Review*, de un artículo de su autoría traducido al español con el título 'La clase como sistema social'[44], sirvió, prácticamente,

[43] El capítulo que Lerena (1985) dedica a Parsons es una clara expresión de crítica exacerbada al sociólogo estadounidense.

[44] T. Parsons (1959): 'The school Class as a Social System. Some of its functions in American Society', *Harvard Educational Review*, Vol 29, N° 4 [pág. 297-318]

de plataforma de lanzamiento a la sociología de la educación, tal como la conocemos hoy. En él, Parsons analiza, desde una perspectiva estrictamente funcionalista, la escuela como agencia de socialización y su papel en la formación de la personalidad del joven norteamericano. Sostiene que la escuela representa un modelo reducido de la sociedad, cuya función consiste en transmitir al joven los valores que constituyen las bases de la sociedad estadounidense, y con ello, le abre las puertas para ingresar en el mundo adulto y convertirse en miembro pleno de esa sociedad. La escuela y los profesores, a diferencia de otras agencias y agentes de socialización, como la familia y el grupo de iguales, representan los valores universalistas imperantes en la sociedad. La escuela se encarga de transmitir esos valores, y al hacerlo, cumple una función homogeneizadora de los miembros de esa sociedad; cumple, a la vez, una función de diferenciación, selección y jerarquización de éstos, sobre la base de su rendimiento escolar. En síntesis, los integra a la sociedad y los ubica en la estructura de posiciones propia de esa sociedad.

No es nuestro propósito desarrollar el complejo pensamiento del sociólogo estadounidense. Solamente queremos destacar que, al considerar a la escuela como un sistema social, Parsons deja de lado el proceso de interacción como unidad de análisis, se desentiende de los intereses y acciones de los actores concretos, y ubica en su lugar el concepto más complejo de status-rol, que constituye un componente estructural del sistema, no un aspecto de la interacción ni de los actores. El status designa una posición en el sistema, mientras que el rol hace referencia a las conductas asociadas a esa posición, es decir, se trata de analizar la escuela en función del lugar que el actor ocupa en el sistema y de lo que le compete hacer desde esa posición. El proceso de socialización escolar tiene una función conservadora del orden social y, junto con el control social, constituyen los principales mecanismos que permiten mantener el equilibrio del sistema. El análisis funcionalista se ocupa de cómo el sistema controla al actor, no de la forma en que éste crea y mantiene el sistema.

6. Polarización del pensamiento sociológico en el tratamiento de la educación

Como acabamos de ver, en la raíz del pensamiento sociológico siempre hubo una determinada concepción de la educación y de la escuela, inscripta, por cierto, en el contexto del particular enfoque epistemológico que cada uno de nuestros clásicos cultivaba, y relacionada, obviamente, con la problemática social que les preocupaba de manera especial. Es sobre la base de esas concepciones y las diferentes posturas epistemológicas a las cuales responden que se construyó la actual sociología de la educación. En consecuencia, se dan en ésta las mismas polarizaciones, y por ende, los mismos debates que se producen en la sociología a secas: conflicto vs. consenso; subjetivismo vs. objetivismo; individualismo vs. colectivismo;

macro vs. micro. Y como en la propia sociología, no faltan en la sociología de la educación actual intentos, como el de Bourdieu o el de Bernstein, por superar estas dicotomías. Veamos cómo se presenta una de las polarizaciones más significativas en el tratamiento sociológico de la educación: el consenso y el conflicto. La referencia será somera ya que sobre este tema volveremos después.

Al recorrer el pensamiento sociológico sobre la educación a lo largo de la historia, se pone de manifiesto la clara diferencia de perspectiva con que la sociología, desde sus orígenes como disciplina científica, aborda el estudio de la sociedad: el consenso y el conflicto. En el tratamiento de la educación, estas perspectivas se traducen en diferentes concepciones sobre la educación y su función en la sociedad. Subyace a cada una de ellas una particular postura filosófica sobre el hombre y la sociedad, cuyo origen se remonta a la filosofía social de los siglos XVII y XVIII. Podríamos decir que la sociología del consenso tiene sus raíces en el pensamiento de John Locke, uno de los padres del liberalismo moderno, mientras que la del conflicto se funda en las ideas de Tomas Hobbes. La primera considera al hombre como un ser cooperador y pacífico, incorporado a un orden social que es el producto de un acuerdo entre individuos razonables; se trata de un orden que permite la realización de los valores humanos fundamentales: la vida, la propiedad y la libertad. La segunda considera al hombre como un ser dotado de razón al servicio de su pasión, es decir, de su deseo de poder y bienestar material, en permanente lucha con los otros hombres para satisfacer esa pasión. Este hombre está incorporado a un orden social que es producto de la coacción ejercida por un estado político absoluto.

Esta polarización del pensamiento sociológico, resultante de la particular postura frente al hombre y la sociedad que caracteriza a las opciones filosóficas mencionadas, se manifiesta inevitablemente en el tratamiento sociológico de la educación. Como veremos más adelante, el análisis de cualquier problema que se aborda en sociología de la educación se verá afectado por la adhesión personal del sociólogo a una u otra de estas opciones. Por lo tanto, resulta imprescindible conocer los supuestos y las ideas fundamentales de estos dos enfoques para poder comprender el tratamiento que cada uno de ellos hace de la educación. Veamos brevemente cuáles son las ideas más importantes de la sociología del consenso y del conflicto, y su particular enfoque de la educación.

a) Sociología del consenso

Las ideas centrales de la sociología del consenso, claramente expresadas en el pensamiento de A. Comte, son las de orden y equilibrio. La sociedad es concebida como un todo, semejante a un organismo biológico, constituido por partes interrelacionadas de tal manera, que un cambio en alguna de ellas provoca cambios en las restantes. Cada una de esas

partes cumple funciones, es decir, contribuye a mantener el equilibrio del sistema. Este equilibrio es de tipo dinámico. Hay factores que pueden perturbarlo y conducir al sistema a una inestabilidad temporaria, pero en el largo plazo, la sociedad vuelve a su equilibrio originario. Los cambios provienen de fuentes externas al sistema y éste tiene la particularidad de ajustarse paulatinamente a ellos.

Para esta sociología, el orden del sistema social se logra gracias al consenso entre los actores sociales acerca de los valores y las normas que rigen las relaciones en la sociedad. Como resultado de esta concepción sobre la sociedad, la sociología del consenso, cuya expresión más cabal es el funcionalismo, se caracteriza, como veremos en detalle más adelante, por una visión conservadora de la sociedad. La educación, en efecto, cumple funciones imprescindibles para el mantenimiento de la sociedad: i) Trasmisión de la cultura, o sea, una función básica de socialización de los individuos en las actitudes, creencias, normas y valores propios de la sociedad. El resultado de esto es la incorporación de los nuevos miembros a la sociedad y la creación de un consenso general sobre la legitimidad del orden social existente. ii) Entrenamiento para el ejercicio de roles. Es decir, prepara al individuo para incorporarse en la división funcional del trabajo. Al cumplir estas funciones, la educación actúa como un factor de integración social y de adaptación individual.

La principal crítica que se hace a la sociología del consenso es que no ha sido capaz de analizar y explicar adecuadamente los fenómenos de la contradicción y del cambio, a causa de su excesivo énfasis en el orden, la armonía y la integración.

b) Sociología del conflicto

Esta sociología se presenta como la antítesis de la sociología del consenso; se vincula, en primer lugar, con el pensamiento de Karl Marx, y luego, con el de Max Weber. Las diferencias entre uno y otro son muy importantes, ya que sus puntos de partida y sus concepciones sobre las raíces y características del conflicto son diferentes. Marx vincula el conflicto a la organización económica, particularmente a la propiedad privada de los medios de producción. Weber, en cambio, lo vincula con la distribución del poder. Para el primero el conflicto se da entre clases sociales, es decir entre grupos con intereses económicos antagónicos; para el segundo, se da entre grupos de actores ubicados en diferentes posiciones en la estructura de poder y cuyos estilos de vida son distintos. Marx acentúa las consecuencias disociadoras del conflicto, Weber le atribuye algunas funciones integradoras. En Marx la lucha ocupa un lugar central en la explicación del conflicto, en Weber es la competición la clave explicativa.

A diferencia de la anterior, la preocupación central de la sociología del conflicto es la explicación de los fenómenos del poder, del cambio social y de las contradicciones que caracterizan la formación y la integración

de los grupos sociales, las organizaciones humanas y la sociedad.

Al tomar al conflicto como hecho social central, esta sociología sustituye las nociones de orden y progreso del organicismo positivista por los conceptos de movimiento y transformación. En vez de considerar el estado de consenso y armonía como factor de progreso, considera la contradicción y la lucha entre diferentes intereses y grupos sociales como factores de transformación de la sociedad. La dinámica social no se explica como resultado del consenso universal, como había predicho Comte, sino como consecuencia de la tensión entre lo tradicional y lo nuevo, lo normal y lo extraño, la reproducción y la construcción. En síntesis, la vida social se define como un juego de fuerzas antagónicas y no como un estado de equilibrio basado en la integración armónica.

Los supuestos fundamentales de la teoría del conflicto son los siguientes: i) El conflicto es un hecho normal en las sociedades. Su ausencia es lo que se podría considerar inusual. Como resultado de la ubicuidad del conflicto, las sociedades están sujetas permanentemente a cambios. ii) Cada elemento de la sociedad contribuye a su transformación. iii) El orden social resulta de la coacción que ejercen algunos individuos o grupos sobre otros.

La ubicuidad del conflicto se explica en dos hechos: primero, en que la gente aspira a determinados bienes, valores, cosas que son escasos y, segundo, en que hay un disenso básico en la sociedad con relación a las normas y valores sociales. De esta manera, la sociedad está integrada de manera débil y provisoria, y cuando dicha integración existe, está basada en la coacción que ejercen los más poderosos sobre los que carecen de poder. El balance de poder entre grupos e individuos está en continuo estado de alteración, lo que resulta en una constante inestabilidad social. El cambio social es frecuentemente abrupto, masivo y de carácter revolucionario.

En lo que respecta a la educación, la sociología del conflicto considera que la falta de consenso sobre objetivos, normas y valores es una evidencia de que el conflicto es un lugar común y que el conflicto social es intrínseco a la educación (conflicto entre individuos, entre individuos e instituciones, entre instituciones, y entre éstas y la sociedad). Además, la estructura presente de la educación es un resultado o un producto de los conflictos en la sociedad más amplia. En lo que hace a una de las funciones básicas de la educación, la trasmisión de la cultura, según la sociología del conflicto, las escuelas se dedican principalmente a entrenar al estudiante para consumir y producir bienes, y este entrenamiento beneficia, fundamentalmente, a los propietarios y a quienes controlan el mundo de los negocios. La educación sirve, de esta manera, a los intereses de la clase dominante; es una fuerza conservadora que preserva, reproduciéndolo, el orden social existente y actúa como un medio de control social en manos de la clase dominante.

Capítulo II

La sociología de la educación

Acabamos de ver en el capítulo anterior que la sociología, desde sus orígenes, tuvo a la educación como tema de reflexión privilegiado. La obra de los clásicos muestra esto de manera muy clara. Cualquiera sea la vertiente del pensamiento social que se tome en cuenta, todas atribuyen a la educación un papel decisivo, tanto en la trasmisión de la herencia cultural de una sociedad, como en los procesos de poder y de control sociales vigentes en ella. No cabe duda de que la sociología de la educación aparece en el mismo contexto y momento histórico que la sociología. Como la propia sociología, su aparición responde a las necesidades de ese contexto, y es, en su primera orientación, positiva (Lerena, 1985). Sin embargo, y a pesar de este lugar de privilegio que la educación ocupó en el pensamiento social primero, y en el sociológico después, sólo podemos hablar de la sociología de la educación como disciplina científica en sentido estricto recién a mediados del siglo XX.

¿Cuál es la razón que justifica la existencia de una sociología de la educación? La razón de ser de esta disciplina radica, en definitiva, en que educación es un fenómeno social. Gran parte del trabajo de Durkheim estuvo dirigido a demostrar este hecho, y a estudiar en profundidad dicho fenómeno. Desde su punto de vista, dado que la sociología es la única ciencia que puede estudiar los hechos sociales, la verdadera ciencia de la educación no es la pedagogía, como se sostenía hasta ese momento, sino la sociología, y se propuso crear esa disciplina nueva que él denominó 'Ciencia de la Educación', como vimos en un capítulo anterior. Su cometido era estudiar a la educación desde la perspectiva sociológica, es decir, como fenómeno y como proceso social. Gracias a esto, muchos atribuyen a Durkheim la paternidad de la sociología de la educación, aun cuando él nunca utilizó este término.

Antes de intentar definir qué es la sociología de la educación, veamos porqué la educación puede ser considerada un fenómeno social o, en términos de Durkheim, un 'verdadero hecho social'. Para esto, nada mejor que recurrir a su obra *Educación y sociología*, donde, con la claridad que lo caracteriza, y sobre la base de su concepción sociológica general, define a la educación como hecho social[1].

[1] Encontramos una exposición detallada sobre los hechos sociales y la forma en que deben ser abordados científicamente en Durkheim (1985).

BIBLIOTECA

1. La educación, un fenómeno social

Siguiendo una línea de argumentación que es típica en él, para demostrar que la educación es un hecho social, Durkheim comienza por examinar críticamente las definiciones de educación más corrientes en su época. Entre otras, analiza la definición que da Kant, para quien el objetivo de la educación consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección de que él es susceptible. Durkheim considera que esta definición es inadecuada, porque no existe una idea universalmente válida de lo que se debe entender por perfección. Toma también la de Stuart Mill, según la cual la educación comprende todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su más amplia acepción, esta definición comprende incluso los efectos indirectos que producen sobre el carácter y sobre las facultades del hombre cosas cuyo fin es muy otro: las leyes y las formas de gobierno, las artes industriales, y hasta los factores físicos independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición social. Para Durkheim, esta definición es inaceptable pues comprende hechos totalmente diferentes que no pueden ser reunidos en un mismo vocablo sin crear confusiones. Por último, toma la definición pragmática de James Mill: el objeto de la educación es hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes. Según Durkheim, esto también es inaceptable pues la felicidad es una cosa esencialmente subjetiva que cada uno aprecia a su manera; por lo tanto, la definición deja indeterminado el objetivo de la educación, y de hecho, la educación misma.

Luego de este examen, Durkheim concluye que las definiciones precedentes tienen algo en común: parten del supuesto de que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres y todas las épocas. Este supuesto le parece inadmisible y entiende que ha sido refutado por la historia. Ésta demuestra algo indiscutible: la educación ha variado infinitamente según las épocas, según los países y hasta según los grupos sociales. Para justificar su postura, Durkheim escribe: "En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas se trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles, enamorados de la mesura y de la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura; en Roma se quería ante todo que los niños se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y a las artes. En la edad media la educación era, por sobre todo, cristiana; en el Renacimiento toma un carácter más laico y literario; hoy tiende a ocupar en ella el lugar que antaño ocupaba el arte"[2].

[2] Durkheim, 1966, pág. 9.

Un segundo error del supuesto subyacente a las definiciones analizadas anteriormente, es que conducen a una concepción absurda sobre los sistemas educativos. Durkheim dice al respecto: "Si comenzamos así a preguntarnos cuál debe ser la educación ideal, hecha abstracción de toda consideración de tiempo y lugar, es que admitimos implícitamente que un sistema educativo no tiene nada de real por sí mismo. Sólo se ve en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han organizado lentamente, con el correr del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales, que las expresan, y que, en consecuencia, como la propia estructura de la sociedad, no pueden ser cambiadas a voluntad, sino que parecen ser un puro sistema de conceptos realizados; en ese sentido, el mismo parece derivar únicamente de la lógica. [...] Pero, de hecho, cada sociedad considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Es vano creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres que estamos obligados a aceptar; si nos apartamos de ellas, se vengan en nuestros hijos. [...] Hay, pues, en cada momento histórico, un tipo regulador de educación del que no podemos apartarnos sin chocar con vivas resistencias que sirven para contener las veleidades de disidencia"[3].

Durkheim concluye su argumentación tratando de demostrar que la educación es un hecho social, y lo es porque comparte con ellos ciertas características que permiten diferenciarlos de otro tipo de fenómenos: es supraindividual y es coactiva. Veamos en qué consisten estas características.

En primer lugar, la educación, como todos los fenómenos sociales, es supraindividual, existe fuera de las conciencias individuales y no pertenece a ninguna de ellas en particular, sino que pertenece a la sociedad. Toda sociedad, dice Durkheim, produce fenómenos nuevos, diferentes de los que se engendran en las conciencias individuales. Los hechos sociales residen en la misma sociedad que los produce y no en sus partes; son, en este sentido, exteriores a las conciencias individuales. Son cosas que tienen su existencia propia. El individuo las encuentra completamente formadas, y no puede hacer que no sean, o que sean de otra manera de lo que son; está pues obligado a tenerlas en cuenta, y le es difícil (no decimos imposible) modificarlas porque, en grados diversos, participan de la supremacía material y moral que la sociedad tiene sobre sus miembros. Claro está que el individuo interviene en su génesis, pero para que exista un hecho social, es preciso que muchos hayan, por lo menos, combinado su acción, y que de esta combinación se haya engendrado algún producto nuevo. Y como esta síntesis se realiza fuera de nosotros, pues entran en ella una pluralidad de conciencias, tiene necesariamente por efecto el fijar, el instituir fuera de nosotros, determinadas maneras de obrar y determinados juicios,

[3] Durkheim, 1966, pág. 10-11.

que no dependen de cada voluntad particular tomada separadamente. Para Durkheim, las costumbres y las ideas que definen el tipo de educación propio de una sociedad en un determinado momento no son producidas por cada individuo en particular. "Son el producto de la vida en común y expresan las necesidades de la misma. Son incluso, en su mayor parte, obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer ese conjunto de máximas que dirigen la educación de hoy; toda nuestra historia ha dejado allí sus rastros, e incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Del mismo modo que los organismos superiores llevan en sí como un eco de toda la evolución biológica cuya culminación constituyen. Cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se vuelven incomprensibles. ¿Cómo puede el individuo, por lo tanto, pretender reconstruir, por el solo esfuerzo de su reflexión privada, lo que no es obra del pensamiento individual? No se encuentra frente a una tabla rasa sobre la que puede edificar lo que quiere sino a realidades existentes que no puede crear ni destruir ni transformar a voluntad. Sólo puede actuar sobre ellas en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuáles son su naturaleza y las condiciones de que dependen; y sólo puede llegar a saberlo si entra en su escuela, si comienza por observarlas, como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos"[4].

En segundo lugar, la educación es coactiva. Consiste, según Durkheim, en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales ellos no podrían haber llegado espontáneamente. Desde los primeros momentos de su vida les obligamos a comer, a beber, a dormir a determinadas horas; a la limpieza, al sosiego, a la obediencia; más tarde les hacemos fuerza para que tengan en cuenta a los demás, para que respeten los usos y las convenciones; los coaccionamos para que trabajen, etc. Si con el tiempo dejan de sentir esta coacción, es porque poco a poco han desarrollado hábitos y tendencias internas que la hacen inútil, pero que sólo la reemplazan porque derivan de ella. Esta presión permanente que sufre el niño es la presión misma del medio social que tiende a moldearlo a su imagen y del cual los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios.

Finalmente, Durkheim propone su propia definición de educación, que condensa toda su argumentación anterior y expresa una perspectiva puramente sociológica sobre ella: "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado nú-

[4] Durkheim, 1966, pág. 11-12.

mero de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado"[5]. La educación es, en definitiva, la socialización metódica de la nueva generación; consiste en la acción ejercida por una generación adulta sobre una generación joven, y la finalidad de esta acción es la formación del 'ser social'. Por ser social Durkheim entiende el "sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase"[6].

Si bien la razón de ser de la sociología de la educación reside en que la educación es un fenómeno social, como acabamos de demostrar siguiendo a Durkheim, se pueden esgrimir algunas otras razones por las cuales la educación es un objeto de estudio privilegiado de la sociología y se ubica en el centro del debate social. Primero, el contenido de la educación, es decir, lo que se trasmite de una generación a otra, está constituido por los aspectos centrales de la cultura de una sociedad. Segundo, y muy ligado a lo anterior, las instituciones educativas son el ámbito y el medio fundamental de la trasmisión de esa cultura. Por último, esa trasmisión implica una relación entre generaciones, una generación joven, todavía inmadura para la vida social, y una generación adulta que ejerce una acción sobre la primera. En estas relaciones se condensan las tensiones del cambio social, aspecto fundamental de las relaciones entre educación y sociedad. En suma, la educación, además de ser un factor clave para el desarrollo de la vida social, juega un papel central en el proceso de control social y en la estructura de poder de una sociedad, temas que no pueden resultar indiferentes en ningún análisis de la sociedad, cualquiera sea la postura ideológica que se adopte.

2. ¿Qué es la sociología de la educación?

Tanto los planteos de Durkheim sobre la educación, como los desarrollos que se producen en la primera mitad de siglo XX, a los cuales hicimos alusión en el capítulo anterior, son la expresión de un cierto sociologismo que condicionó, en cierta medida, la consolidación de la sociología de la educación como disciplina científica. Por sociologismo entendemos aquí una postura que, desde la sociología, quiere dar cuenta de toda la realidad; en su versión extrema, implica una consideración reduccionista del fenómeno educativo a una sola de sus dimensiones, la social, ignorando que, por tratarse de un fenómeno complejo, está constituido por múltiples dimensiones y puede ser abordado desde diferentes

[5] Durkheim, 1966, pág. 16.
[6] Durkheim, 1966, pág. 17.

perspectivas: psicológica, biológica, pedagógica, filosófica, económica, etc.

Promediando el siglo XX, el progreso de la propia sociología y un conjunto de cambios que se producen en el campo de la educación, crearon las condiciones para superar ese reduccionismo y despejaron el camino para consolidar el status de la sociología de la educación como disciplina científica. En lo que respecta a la sociología, en esa época ésta acentúa las exigencias teóricas y metodológicas, siguiendo en gran parte el modelo de las ciencias naturales, y se aleja de las cuestiones aplicadas a las cuales se dedicaba, en gran parte, la 'sociología educativa'. En lo que hace al campo de la educación, los pedagogos comienzan a desilusionarse de los aportes que podía prestarles esta sociología porque no se cumplieron las esperanzas puestas en ella. Se estaba lejos de lograr la perfección social por la que aquella decía que trabajaba y tampoco proporcionaba soluciones a los problemas pedagógicos concretos. Las nuevas orientaciones de la sociología eran consideradas por los pedagogos como un saber elitista, metodológicamente refinado y enredado en teorías inaplicables (Alonso Hinojal,1980).

Pero los cambios que acabamos de señalar no son el único factor que contribuye a la institucionalización de la sociología de la educación como una rama especial de la sociología. Esta institucionalización se produce en un contexto y una sociedad concretos, los EEUU de la posguerra. El país del norte se encontraba sumido en una lucha competitiva por el logro de la hegemonía política y militar a nivel mundial. Tener en cuenta este hecho permite entender porqué esta disciplina se desarrolla fundamentalmente en ese país, y dentro de la orientación funcionalista predominante en la sociología norteamericana. Ese desarrollo implicó una fenomenal producción de conocimientos científicos, como resultado de la gran cantidad de recursos que se destinaban a la investigación en este campo. Se podría afirmar que la figura de T. Parsons ocupa el lugar más destacado en esta etapa de evolución de la sociología de la educación. Como vimos en el capítulo anterior, todos los desarrollos posteriores lo han tenido como punto de referencia, ya sea para seguir su orientación teórica, o para fundar un nuevo enfoque a partir de las críticas a sus planteos.

En lo que sigue vamos a tratar de precisar el objeto de la sociología de la educación tal como se la entiende hoy, es decir, como una sociología especial. Esto implica considerarla como una disciplina empírica, cuyo interés primordial es el conocimiento de la realidad educativa desde una perspectiva particular, la sociológica. Por tratarse de una disciplina empírica, es imposible extraer de ella soluciones a los problemas prácticos de la educación (porque no es una ciencia aplicada) y tampoco podemos buscar en ella, ni los objetivos ni los fines de la educación (porque no es una ciencia normativa). Esto no supone que la sociología de la educación se desentienda de los problemas prácticos, ni que ignore la cuestión política de los objetivos y los fines de la educación. Pero supone también, entender que la educación se constituye en un objeto de conocimiento, y como tal, es un

PRELIM

problema sociológico, no un problema social. Tener clara la diferencia entre lo social y lo sociológico es fundamental para comprender qué es la sociología de la educación.

¿Qué podemos decir sobre el objeto de la sociología de la educación? Para responder a esta pregunta hay que aclarar primero qué es la educación para la sociología. El pensamiento de los clásicos desarrollados en el capítulo anterior, y particularmente las ideas de Durkheim expuestas en los párrafos precedentes, nos dan la clave para hacer dicha aclaración. Para la sociología, educación quiere decir formación de hábitos, de disposiciones básicas, que determinan la forma en que cada uno de nosotros piensa, siente y actúa. Este proceso de formación de hábitos y disposiciones se puede llevar a cabo de dos maneras: una intencional, consciente o explícita, y otra tácita, latente, no intencional, no consciente. Algunos autores, como Agulla (1969) designan con el concepto de 'educación' a la primera y con el de 'socialización' a la segunda. Pero los sociólogos, con Durkheim a la cabeza, no hacen esta distinción, utilizan indistintamente uno u otro término. La educación que más le interesa a la sociología es esta última, es decir, la socialización en términos de Durkheim. Más adelante volveremos sobre estos conceptos y precisaremos mejor las diferencias entre las dos maneras de 'educar' que acabamos de señalar. Por ahora, el siguiente ejemplo puede servir para ilustrar esa diferencia: "... quienes estudian para ingenieros de *caminos, canales y puertos* en las instituciones correspondientes -de las que las aulas constituyen uno solo de los espacios significativos-, aprenden cosas mucho más decisivas que a hacer caminos, canales y puertos, y ello en virtud de sutiles procesos, los cuales, desde luego, que no aparecen reflejados en el plan de estudios, porque están situados en la frontera de la conciencia de quienes intervienen en esos procesos"[7].

Desde el punto de vista de Agulla[8], el punto de partida para la delimitación del ámbito de la sociología de la educación no está dado por el contexto sobre el cual se desarrolla la investigación, como afirman algunos autores, sino por el tipo de problemas que analiza y la perspectiva desde la cual los analiza. Como toda disciplina científica, la sociología de la educación no estudia relaciones reales entre cosas, sino relaciones teóricas entre conceptos, que son los que definen la perspectiva de análisis. Por lo tanto, esta disciplina puede aplicar su perspectiva al estudio de la educación, como fenómeno y como proceso social, cualquiera sea el ámbito en donde ella tenga lugar: la escuela, la familia, la iglesia, el grupo de pares, etc. Esto implica ver a la educación como un tipo particular de relación social, orientado a la formación de un *habitus*[9], es decir, a la adquisición de ese conjunto

[7] Lerena, 1985, pág. 232 (las cursivas están en el original).

[8] J. Carlos Agulla fue un pionero de la sociología de la educación en la Argentina. En 1969 publicó una obra destinada íntegramente a definir el objeto y la problemática de esta disciplina, *Sociología de la educación.* Su enfoque se enmarca dentro del funcionalismo imperante por ese tiempo en la sociología.

[9] El concepto de *habitus* fue adoptado por Bourdieu (1981) de la sociología de Durkheim.

de disposiciones de percepción, de pensamiento, de sentimiento y de acción, a la que hacíamos alusión en un párrafo anterior. El desarrollo del *habitus* en el sujeto es el resultado de una actividad, un tipo de práctica social concreta, la educativa, que puede ser llevada a cabo por diferentes agentes (padres, maestros, sacerdotes, amigos, etc.). Cuando esta actividad se institucionaliza, adquiere un carácter formal y se le asigna un objetivo explícito: la inculcación sistemática, continua y duradera, en todo o en parte, de los elementos fundamentales de la cultura de una sociedad. Este es, precisamente, el cometido de los sistemas educativos. Para la sociología, estos sistemas son el instrumento esencial para la conservación y la reproducción de la cultura, y a partir de esto, para la legitimación del orden social existente en una determinada sociedad.

El punto de partida propuesto por Agulla para definir el objeto de la sociología de la educación "presenta una serie de ventajas -tanto teóricas como prácticas-, ya que, por un lado, permite extraer con posterioridad la problemática de esta disciplina y, por el otro, evita caer en arbitrariedades en cuanto a la delimitación del ámbito de la sociología de la educación. [...] Las definiciones concentradas sobre el fenómeno educativo como fenómeno social, por cierto son más generales pero también más válidas. Por ello hemos preferido en esta oportunidad apoyarnos en ellas para buscar una síntesis que pueda ser de utilidad. En consecuencia, entendemos por sociología de la educación la *sociología especial que analiza y explica la socialización y la educación como fenómenos y como procesos sociales, del mismo modo que las relaciones entre la educación y la sociedad, tanto en el pasado como en el presente.* No obstante la generalidad de esta definición, creemos, ella puede orientar, tanto la teoría sobre la educación como la investigación social en el campo educativo"[10]. Podríamos completar esta definición con la que da A. M. Eichelbaum de Babini (1991), según la cual *la sociología de la educación tiene por objeto el estudio científico de la educación como fenómeno y como proceso social en contextos sociales de diferente amplitud*. Por último, y desde una perspectiva diferente, que acentúa el papel fundamental que cumple la educación en la reproducción de la cultura, tenemos la definición que da Lerena (1985), quien afirma que *la sociología de la educación estudia las relaciones entre el proceso de reproducción de un particular universo cultural, llevado a cabo por el sistema educativo, y el proceso de reproducción de una sociedad dada*. Es importante aclarar que la idea de sistema educativo que sostiene Lerena no se limita al sistema escolar, sino que abarca el conjunto de agencias de socialización que funcionan en la sociedad. Desde su punto de vista, el objeto de la sociología de la educación sitúa a esta disciplina en el contexto de una especialidad más amplia, la sociología de la cultura. Dicho objeto es, según él, un patrimonio compartido por los sociólogos que estudian la educación; las divergencias comienzan más allá de esto y se traducen en

[10] Agulla, Juan Carlos, 1969, pág.111-113.

diferentes corrientes u orientaciones con distintas preocupaciones teóricas y diversas propuestas metodológicas, como veremos más adelante.

A partir de los enunciados anteriores queda perfectamente claro que el campo de investigación de la sociología de la educación no se reduce a los problemas de la escuela, sino que abarca cualquier ámbito donde tiene lugar un proceso educativo (o de socialización) e incluye, de manera particular, la problemática relativa a la compleja relación que se da entre este proceso y la sociedad en su conjunto. Si revisamos la propuesta de Durkheim sobre la 'Ciencia de la Educación' desarrollada en el capítulo anterior, advertiremos hasta qué punto lo que hoy entendemos por sociología de la educación ya estaba presente en aquella propuesta.

En síntesis, de lo dicho anteriormente se podría concluir lo siguiente: 1º) Por tratarse de una sociología especial, el área de trabajo de la sociología de la educación es un área propia de la sociología, de manera que sus problemas se tratan como problemas sociológicos, y no como problemas de la práctica pedagógica, ni como problemas sociales. 2º) El marco teórico de referencia, es decir, el aparato conceptual que fija la perspectiva de análisis de esa problemática, es sociológico. Esto implica que quien pretenda hacer investigación en sociología de la educación, debe previamente conocer y manejar adecuadamente ese marco conceptual. 3º) Los métodos y técnicas de investigación que utiliza la sociología de la educación son los mismos que utiliza la sociología, y la elección de los más adecuados para un caso concreto depende del marco teórico adoptado para la investigación.

Para cerrar este punto nos parece necesario dejar planteada una cuestión de orden epistemológico que no podemos desarrollar aquí, pero es motivo de discusión en el campo de las ciencias de la educación. Actualmente se insiste mucho en el trabajo interdisciplinario. Esto debe ser bienvenido en la medida en que implique un trabajo conjunto en el cual cada uno haga aportes sustanciales desde su propia disciplina. Lo que ocurre con frecuencia es que, en lugar de interdisciplina, lo que se produce es una confusión entre disciplinas que se dedican al análisis del mismo fenómeno, pero desde distintos ángulos. A nuestro criterio, y a pesar de las dificultades que ello implica, es necesario, por no decir imprescindible, que se procure precisar de manera lo más clara posible cuál es la perspectiva específica de cada una de las disciplinas que estudian el fenómeno educativo. A ello está ligado el futuro de las ciencias de la educación en su conjunto. En lo que a la sociología de la educación se refiere, ese futuro dependerá, en gran medida, de la estrecha colaboración que se pueda lograr entre sociólogos de la educación y educadores conscientes de la perspectiva sociológica. Pero para evitar las confusiones que ya se registraron en el pasado, es importante definir con total claridad la especificidad del análisis sociológico de la educación. Esta es la tarea que nos proponemos realizar a lo largo de este texto, confiamos en que podremos lograr este objetivo.

PROHIBIDO

3. La sociología de la educación y los debates teóricos en la sociología

Teniendo en cuenta el pensamiento de los clásicos, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que el interés por la educación no es un añadido que vino después, o algo exterior y posterior a la sociología. La forma en que Marx, Durkheim y Weber consideraron al fenómeno educativo era una expresión clara de los puntos de vista que cada uno de ellos sostenía sobre el hombre, la sociedad y la vinculación entre ambos. Las orientaciones de la sociología y los debates a que dio lugar su pensamiento se producen también en la sociología de la educación. En consecuencia, identificamos en ésta, como en aquélla, diversos enfoques vinculados a los paradigmas que se han desarrollado a partir de los clásicos; las diferencias entre esos enfoques se ubican tanto en el plano epistemológico como en el teórico. La orientación a la que adhiere cada uno de ellos afecta de manera directa la forma en que abordan el estudio del fenómeno educativo. Dado que esto es así, antes de estudiar las particularidades de esos enfoques, nos parece importante ubicarlos en el contexto más general de las cuestiones epistemológicas y teóricas que marcan las principales diferencias entre ellos, y los elementos que tienen en común.

Tomaremos tres criterios para llevar a cabo la caracterización a la que nos referíamos en el párrafo anterior: i) supuestos que sostienen acerca de los fundamentos del orden social; ii) supuestos acerca de la naturaleza de la sociedad y la relación de ésta con el individuo; iii) derivaciones de orden metodológico que se resultan de la postura que se adopte frente al punto ii). Según el primer criterio, distinguimos dos orientaciones, el consenso y el conflicto; de acuerdo al segundo, otras dos, el objetivismo y el subjetivismo, y en función del tercero, tenemos el holismo y el individualismo metodológicos. La Figura nº 1 presenta esquemáticamente cómo se ubican los diferentes enfoques en sociología de la educación de acuerdo a los criterios mencionados. En todos los casos se trata de posturas polares, que admiten diferentes matices. Por razones obvias, estos matices no se reflejan en Figura nº 1; todo esquema presenta un panorama extremadamente simplificado de la cuestión.

Figura nº 1: Enfoques en sociología de la educación y los debates actuales en la disciplina

	Consenso	Conflicto	Tipo de análisis
Objetivismo	Funcionalismo estructural	Marxismo y Neomarxismo	Macro
Subjetivismo	Interaccionismo Simbólico	Etnometodología Nueva sociología de la Educación	Micro

Pierre Bourdieu — M. Archer — Basil Bernstein

a) Consenso y conflicto. Tal como hemos visto en el capítulo anterior, el pensamiento sociológico se divide, desde sus orígenes, en dos orientaciones que corren paralelas, según la idea que se adopte acerca de los fundamentos del orden social. Como no puede ser de otra manera pues se trata de sociología, en la sociología de la educación se reproduce esta polarización. La sociología del conflicto representa lo que se conoce como pensamiento crítico en la disciplina, muy ligado al marxismo y a la Escuela de Frankfurt. Es crítico desde dos puntos de vista: el metodológico y el político. En lo metodológico, crítica significa una reflexión acerca de las condiciones del conocimiento de los fenómenos sociales; en lo político, crítica se refiere al desenmascaramiento de las estructuras sociales que dominan y esclavizan a los seres humanos, en las que se utilizan la ciencia y la tecnología como instrumentos al servicio de esas estructuras opresoras. Según Alonso Hinojal (1980), dos rasgos importantes caracterizan al pensamiento crítico: primero, la convicción de que no son suficientes los criterios lógicos para el conocimiento; cuentan también los intereses que afectan su constitución; segundo, el intento de superar la dicotomía entre teoría y praxis. El pensamiento crítico no admite la existencia de la teoría por un lado, sin efectos sociales prácticos, y de la praxis por otro, sin asistencia de la teoría, y por lo tanto de carácter irracional.

b) Objetivismo y subjetivismo. Ambos sostienen posturas contrastantes respecto a la naturaleza del objeto de estudio de la sociología y, en coherencia con esto, respecto de las opciones metodológicas válidas para analizar ese objeto. A diferencia de las corrientes objetivistas, las subjetivistas (o interpretativas, como les llaman algunos), consideran que el mundo social no es un mundo dado, construido y objetivo, que se impone al ser humano, sino que es una realidad que los individuos construyen gracias al proceso de interacción en la vida de todos los días. En este proceso de construcción del mundo social adquieren particular importancia los significados, el sentido que los actores atribuyen a sus acciones ordinarias. Los significados no pueden ser explicados por ningún fenómeno exterior, como ocurre en las ciencias de la naturaleza, sino que deben ser interpretados. Es clara la oposición de este punto de vista con el que sostenía Durkheim, un típico representante del objetivismo. Durkheim decía que el objeto de la sociología son los hechos sociales, y que éstos son cosas, similares a las cosas de la naturaleza, por lo tanto, exteriores a los individuos y perfectamente observables. Estos hechos solamente pueden ser explicados mediante otros hechos sociales; nunca podemos encontrar su explicación en las conciencias individuales, porque no le pertenecen al individuo sino a la sociedad.

c) Derivaciones metodológicas. El hecho de adoptar una de estas concepciones contrastantes sobre la naturaleza de la sociedad (objetivista o subjetivista) tiene consecuencias metodológicas casi obvias. El subjetivismo rechaza el modelo de las ciencias naturales adoptado por el objetivismo; privilegia los métodos cualitativos sobre los cuantitativos; busca preferen-

temente los datos de tipo simbólico, especialmente los linguísticos, y el foco de análisis se dirige al micronivel. Como resultado de lo anterior, el subjetivismo no acepta la validez general de los enunciados científicos, ni la pretendida objetividad de los resultados de la investigación que defiende el objetivismo. Éste, por su parte, se interesa por los fenómenos de carácter estructural, por lo que tiene lugar a nivel de la sociedad global o de las grandes unidades sociales que se pueden distinguir en ella. La prueba empírica se basa en datos estadísticos y en estrategias cuantitativas de verificación de hipótesis.

4. Enfoques actuales en sociología de la educación

Los enfoques actualmente más relevantes en sociología de la educación responden, naturalmente, a las corrientes o teorías fundamentales del pensamiento sociológico. Por lo tanto, aceptan los mismos supuestos sobre el hombre y la sociedad que sostiene cada una de ellas, utilizan el mismo marco conceptual y adoptan similares estrategias metodológicas en la investigación. En lo que sigue vamos a tratar de caracterizar los diferentes enfoques en función de los principales supuestos[11] que les sirven de punto de partida, los aspectos distintivos de su marco teórico y su manera particular de analizar el fenómeno educativo. No pretendemos hacer un desarrollo exhaustivo de estos temas y, mucho menos, dar cuenta de los matices que se producen dentro de cada enfoque. Se trata únicamente de presentar, de modo general, sus rasgos más sobresalientes.

Es necesario advertir que el surgimiento y el desarrollo de cada uno de estos enfoques, o teorías como prefieren llamarlos algunos, no es independiente de la problemática social y educativa del contexto social en el cual emergen, ni de la evolución teórica de la propia sociología en ese contexto. Por otra parte, el hecho de que puedan coexistir perspectivas de análisis tan distintas es una muestra irrefutable del pluralismo teórico y metodológico que caracteriza a la sociología contemporánea.

4.1. Funcionalismo estructural

Este enfoque, actualmente muy criticado y "pasado de moda", es el que más ampliamente se ha usado en los estudios sociológicos de la educación y ha dominado este campo desde 1950 hasta fines de la década del sesenta. Sus raíces intelectuales están en los trabajos de Spencer, Comte y Durkheim, entre otros. Como sabemos, de todos ellos, el más significativo para la sociología de la educación es Durkheim.

Para entender la importancia de este enfoque en aquel momento y

[11] Entendemos por 'supuestos' el conjunto de ideas sobre el hombre y la sociedad cuya validez no se pone en tela de juicio, se admite sin discusión como premisas de orden filosófico que sirven de base y punto de partida a la investigación. No son afirmaciones hipotéticas, sino verdades admitidas.

su posterior desarrollo (lo que ha llevado a hablar de 'los funcionalismos' más que de un enfoque unitario y uniforme, debido a la heterogeneidad de los planteos a que dio lugar) es necesario tener en cuenta la particular situación histórico-política de los EEUU en ese momento y la situación de la propia teoría sociológica. Veamos sintéticamente ambas cosas.

A comienzos de la década del cincuenta, los EEUU de la posguerra estaban empeñados en lograr la hegemonía mundial, para lo cual se requería una superioridad tecnológica que debía traducirse en superioridad económica, política y militar. El modelo de sociedad que predominaba era el de una 'sociedad meritocrática, de expertos y democrática'. Lo primero implicaba la creencia en que el mérito y el esfuerzo personal son los factores decisivos en el logro de una posición en la estructura social; lo segundo implicaba otorgar al conocimiento científico y su aplicación tecnológica un lugar clave en el logro del progreso social y económico, en el marco de una economía de mercado, altamente competitiva; lo tercero suponía la valoración de los principios básicos de la vida democrática. Para lograr la realización de todos estos ideales y principios, era necesario desarrollar un educación formal que respondiera a las exigencias que planteaba tal modelo. En consecuencia, se puso en el sistema educativo una confianza sin límites y se volcó un enorme esfuerzo financiero en el desarrollo de la educación y la investigación científica. Se produce con esto una gran expansión de la educación y una creciente demanda de mayor formación sistemática por parte de sectores cada vez más amplios de la población.

En lo que respecta a la teoría sociológica, esta disciplina adquirió en los EEUU un matiz marcadamente empirista, debido, en parte, a su afán por lograr un status científico, como ya lo habían logrado la economía y la ciencia política. Esta sociología ingresa en el campo de la educación y da lugar a una considerable producción de conocimiento científico. Como vimos antes, el trabajo de Parsons tuvo gran importancia para la institucionalización de la sociología de la educación como disciplina científica.

Veamos ahora cuáles son los rasgos distintivos del funcionalismo, siguiendo las pautas en función de las cuales nos hemos propuesto caracterizar los distintos enfoques.

a) Supuestos fundamentales

El punto de partida del enfoque estructural-funcional es la consideración de la sociedad como un sistema. Como todo sistema, la sociedad sólo puede ser comprendida en términos de las interrelaciones entre sus partes; cada una de éstas opera para asegurar el mantenimiento del equilibrio y la integridad del sistema. La modificación de una de ellas produce cambios en las restantes. Para asegurar la supervivencia de la sociedad, es necesario que se satisfagan ciertos 'requisitos funcionales'; estos requisitos son el mantenimiento de las pautas y el manejo de las tensiones, la adaptación, el logro de fines y la integración. En lo que respecta al cambio, el

funcionalismo sostiene que el sistema social tiende a mantener un estado de equilibrio dinámico y a adaptarse suave y fluidamente al cambio. Las perturbaciones pueden conducir a una inestabilidad temporaria, pero en el largo plazo la sociedad retorna a su equilibrio original. Además, el cambio proviene de fuentes externas al sistema; dichas fuentes son, por una parte, el crecimiento y la diferenciación estructural, y por otra, las innovaciones e invenciones que llevan a cabo los miembros de la sociedad. Por último, un supuesto clave del funcionalismo es que existe un consenso general acerca de las normas y los valores que rigen la convivencia en el sistema. Este consenso ayuda a convertir a la sociedad en una totalidad unida y cohesiva.

Respecto de la educación, los funcionalistas suponen que existe una íntima relación entre ésta y la sociedad. Como cualquier otra institución social, la educación cumple funciones; un cambio en la educación provoca cambios en la sociedad y viceversa. Hay consenso respecto de las normas y valores educacionales. Por otra parte, la educación es meritocrática, lo cual implica que el proceso de selección social que opera la educación está basado en la capacidad y el esfuerzo personal, no en características adscriptas al individuo, como el sexo, la raza, el origen social o la religión.

b) Marco teórico

La noción clave de este enfoque es la de sistema social, entendido como un conjunto complejo de elementos en interacción e interdependencia mutuas. El sistema tiene límites definidos que lo distinguen de su entorno. El sistema social es, además, un sistema abierto, por lo tanto, recibe influencias de ese entorno y, a su vez, actúa sobre él. La educación es percibida como un sistema de esta naturaleza.

Todos los fenómenos deben ser analizados en términos de la estructura de la sociedad, es decir, de la organización de las partes que componen el sistema, y de las relaciones entre esas partes. Estas 'partes' o elementos que componen la sociedad pueden ser pensadas como instituciones (familia, escuelas), como roles sociales (madre, padre, maestro, trabajador, administrador), o como prácticas o costrumbres sociales. El modo en que estas partes se adaptan unas a otras es similar a la adaptación que se produce entre las partes de un organismo viviente.

El proceso de socialización (educación) constituye el mecanismo social por excelencia para el cumplimiento de los requisitos funcionales y con ello, para asegurar la supervivencia de la sociedad. Dicho proceso consiste en el entrenamiento de los recién llegados para que puedan convertirse en miembros plenos de esa sociedad y puedan participar en ella como tales (adaptación y diferenciación social). En general, los funcionalistas piensan que la educación es funcional a la sociedad; las funciones que le asignan -trasmisión de la cultura, entrenamiento para el ejercicio de roles, selección social, integración, innovación- son indispensables para el man-

tenimiento del orden social existente.

La educación es vista como un sistema social cuyas partes constitutivas están unidas por la interdependencia interaccional. Se analiza cada parte del sistema en función del todo para determinar si es funcional o disfuncional. Un elemento es funcional cuando contribuye a la operación y al equilibrio del sistema. Este esquema es aplicado por los funcionalistas para analizar tanto el nivel microsociológico de la educación, o sea la escuela o la clase, como las relaciones entre la educación y la sociedad global, es decir el nivel macrosociológico.

Otro concepto fundamental de este enfoque es el de función. Función es toda consecuencia observable de la acción de cualquier unidad del sistema social que contribuye al mantenimiento del equilibrio del sistema. Existen funciones manifiestas y latentes. Las funciones manifiestas son aquellas consecuencias buscadas deliberadamente. Las latentes, en cambio, se producen sin ser perseguidas de manera conciente.

c) Temas de interés

Dos tópicos generales son los focos centrales de interés de los funcionalistas: por un lado, las pautas de acción que, según su concepción, constituyen los componentes estructurales de la sociedad, y por otro, las funciones que cumplen las organizaciones sociales para satisfacer las necesidades societales.

Los sociólogos funcionalista se han interesado, básicamente, por las funciones manifiestas de la educación. i) Trasmisión de la cultura, es decir, la trasmisión de conocimientos, actitudes, valores y normas, lo cual asegura la continuidad sociocultural y la adquisición, por parte de los individuos, del sentido de la herencia social. ii) Selección social: al entrenar para el ejercicio de roles, la educación asigna a las personas a determinadas posiciones en la estructura social. Esta selección se lleva a cabo en base a las habilidades, los talentos y el esfuerzo individual, por lo tanto, es meritocrática. iii) Entrenamiento para el ejercicio de roles: al cumplir con esta función la educación asegura la provisión de personal capacitado para ocupar diferentes posiciones laborales. iv) Innovación: la investigación que se realiza en las instituciones educativas es la responsable de la producción de nuevos conocimientos; esta función es esencial para la adaptación de la sociedad a su entorno y para el logro de mayor eficiencia. v) Integración: la educación provee las experiencias compartidas necesarias para crear un sentido de identidad cultural entre los miembros de la sociedad (lenguaje, historia, normas y valores, etc.). Junto a estas funciones manifiestas, la educación cumple también funciones latentes; son todas aquellas consecuencias observables de la acción educativa que no son buscadas explícitamente.

Además de los temas mencionados, los funcionalistas han estudiado las relaciones del sistema escolar con otras unidades del sistema social, como la estructura económica, la política, la estratificación social, la fami-

lia. Desde el punto de vista de la vida interna de las escuelas, su interés central se dirige a los aspectos organizativos, la división del trabajo y los diferentes roles que se ejercen dentro de ella. Algunos funcionalistas, cuya orientación es más psicologista, se han interesado por la relación entre educación y personalidad, y las patologías de los conjuntos escolares.

4.1.1 Los funcionalismos

Decíamos antes que el enfoque funcionalista no era unitario ni uniforme, sino que se podían distinguir diferentes tendencias dentro de él, lo cual inducía a hablar de 'los funcionalismos'. Alonso Hinojal (1980) hace un interesante análisis de la evolución histórica del funcionalismo en sociología de la educación, desde la década del cincuenta hasta fines de los setenta. Diferencia tres tendencias en el análisis sociológico de la educación: i) el funcionalismo tecnoeconómico, denominado así debido a las dos líneas interpretativas que lo caracterizan, la tecnológica, que nace en los años cincuenta y se ha debilitado paulatinamente, y la económica, que aparece a fines de la década del cincuenta y aún subsiste, más o menos modificada, conocida como la teoría del capital humano; ii) El funcionalismo reformista, desarrollado a mediados de la década del sesenta, muy ligado al debate y las investigaciones sobre la igualdad o desigualdad de oportunidades, que aún continuaba dentro y fuera de los EEUU al momento en que él escribe su libro; y c) el funcionalismo crítico, que apareció un poco más tarde y se mantiene hasta hoy. Aquí Alonso Hinojal incluye algunos autores que no todos aceptan calificar como funcionalistas; esta inclusión constituye el aspecto más discutible de su análisis.

a) Funcionalismo tecnoeconómico.

La línea tecnológica, representada entre otros por Burton Clark, hace hincapié en la importancia de la educación para garantizar la formación de la 'sociedad de expertos' reclamada por la era tecnocrática. Según esta línea de interpretación, la expansión de la educación a toda la población y el desarrollo de la educación superior, son los requisitos fundamentales para asegurar el progreso de la sociedad.

Esta idea tuvo enorme repercusión política, no sólo en los países industrializados, sino también en aquellos que estaban en vías de desarrollo. En éstos se atribuyó a la educación un papel fundamental en la transformación de las viejas estructuras sociales que actuaban como un obstáculo para el desarrollo del proceso de modernización. La sociología de la educación se centraba en cuatro sectores de interés: las relaciones educación-sociedad, la educación como institución, la educación como organización social y la educación en otras instituciones como las económicas, militares y religiosas.

La segunda línea de este enfoque, la económica, es un resultado de concebir a la educación como algo instrumental y dependiente respecto de

la economía. Su expresión paradigmática es la teoría del 'Capital Humano'. Ésta justifica la inversión en educación y la expansión de los sistemas escolares porque son una 'industria' decisiva de la sociedad industrial. La década del sesenta se caracterizó por el auge de este enfoque, que lleva a un tratamiento económico de la educación, a la insistencia en la planificación para garantizar que la educación responda adecuadamente a los requerimientos económicos de la sociedad, y a la asignación de mayor presupuesto para el área con el objeto de asegurar la capacitación de los recursos humanos necesarios. El trabajo de T. W. Schultz, "Investment in Human Capital", publicado en la *American Economic Review* en 1961 tuvo una gran repercusión y penetró rápidamente en las políticas de los gobiernos y en las tareas de planificación tan en boga en esa década.

b) Funcionalismo reformista.

Una vez consolidado el planteo de la educación al servicio de la economía, comienza, a mediados de la década del sesenta, el gran debate sobre la desigualdad social y el papel que juega la educación con respecto a ella. El problema de la relación entre la educación y la estratificación social se convierte en el gran tema de la sociología de la educación. La investigación está dirigida a descubrir en qué medida la igualdad de oportunidades en educación contribuye a reducir las desigualdades sociales. La producción de conocimiento en esta etapa es abundante. Es la época de los grandes informes a nivel nacional, generalmente encargados a la comunidad académica por los gobiernos, no sólo en los EEUU, sino también en otros países. Uno de los más conocidos es el Coleman Report, cuyos resultados dieron lugar a numerosas críticas y debates, tanto teóricos como metodológicos, durante mucho tiempo. Otro estudio igualmente polémico fue el de C. Jenks (1972), titulado *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, que llevó a poner en duda el papel de la escuela como factor de igualación social, y sugirió, en definitiva, que todas las reformas escolares destinadas a igualar las oportunidades y suprimir las disparidades sociales, no darían los resultados esperados. Con esto decayó considerablemente el optimismo puesto en la educación como factor de desarrollo y como promotor de la igualdad social. Todas las investigaciones realizadas en esta época se llevaron a cabo dentro del marco teórico funcionalista, utilizando sofisticados métodos cuantitativos para verificar las hipótesis sometidas a contrastación empírica. En esta línea de investigación merecen destacarse, entre muchos otros, los trabajos de R. Boudon, los estudios encarados por la OCDE, los de T. Husen, etc.

c) Funcionalismo crítico.

Aquí Alonso Hinojal incluye autores con una orientación teórica que sigue, en líneas generales, el pensamiento de Weber y Durkheim, y manifiestan una particular preocupación por los conflictos sociales y culturales

que se desencadenan a fines de la década del sesenta, sobre todo en las universidades. Entre ellos figuran P. Bourdieu y Randall Collins. Desde nuestro punto de vista, no corresponde considerar funcionalista a Bourdieu y, de hecho, como se puede observar en la Figura nº 1, lo ubicamos ,junto a Bernstein, al margen de los enfoques tradicionales en sociología.

El trabajo de Randall Collins (1979) se inscribe en la tradición weberiana, tanto en lo que se refiere a la teoría de la estratificación social, como en lo que respecta al papel que le asigna a la educación en la estructura de poder y dominación de la sociedad. Collins adopta una posición "conflictivista" o crítica en el estudio de la educación. Para él, el desarrollo de la educación en los EEUU no se produce en respuesta a las necesidades tecnológicas de la economía, sino que es un resultado de la acción competitiva de los grupos de status en busca de riqueza, poder y prestigio. La educación trasmite los componentes culturales de esos grupos y con ello contribuye, no sólo a definir quiénes están dentro de ellos, sino a perpetuarlos en esa posición.

4.2. Sociología marxista de la educación: reproducción, correspondencia y resistencia

Se trata de una perspectiva claramente ubicada en la corriente conflictivista en sociología. La orientación objetivista del enfoque marxista puede ser puesta en tela de juicio, dado el componente dialéctico del pensamiento de Marx, pero se puede sostener en su versión más ortodoxa, que afirma la supremacía de la estructura sobre la superestructura y la determinación de la conciencia por parte de aquélla.

La orientación marxista representa la postura exactamente opuesta al funcionalismo, y como ocurre con éste, no constituye una posición única ni monolítica. Hay variaciones entre autores que suponen diferentes lecturas o interpretaciones del pensamiento de Marx. Aquí vamos a tratar de identificar aquellos rasgos que son más o menos comunes a todos los que comparten esta perspectiva. Podríamos afirmar que los sociólogos marxistas son, ante todo, actores comprometidos en la transformación de la sociedad capitalista, a la que consideran básicamente injusta y alienante. Ese cambio está dirigido a imponer las condiciones necesarias para el desarrollo de una sociedad socialista, de la que se hace una defensa dogmática. Además, y también en claro contraste con el funcionalismo, acusado de defender el *statu quo*, la sociología es concebida como parte de la praxis, no como una actividad políticamente neutra.

a) Supuestos fundamentales

El enfoque marxista comparte con la sociología del conflicto, de la cual es su fuente principal, los supuestos sobre la naturaleza del hombre y la sociedad propios de esa sociología. Como ya nos hemos ocupado de ese

tema, no vamos a repetirlo aquí. Sólo agregaremos algunos supuestos, especialmente los que se refieren a la educación.

Para el marxismo el rasgo fundamental de la vida social no es el consenso sino el conflicto, y concretamente, el conflicto de clases, es decir, la lucha entre grupos con intereses económicos opuestos, los capitalistas de un lado, y los trabajadores del otro. La función de la educación es la reproducción de la división capitalista del trabajo. Mediante una formación diferencial de trabajadores y capitalistas, asegura la reproducción de las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para mantener esa división. El conflicto de clases, propio de la sociedad capitalista, tiene su contrapartida en la educación. La clase dominante usa la educación para legitimar las desigualdades sociales. El cambio educativo no es posible sin un cambio de la estructura social. Por lo tanto, las reformas educativas destinadas a corregir las desigualdades sociales no pueden servir a ese objetivo si no cambia previamente el sistema de relaciones de producción y la desigualdad inherente al mismo.

b) Marco teórico

Todo el instrumental teórico de este enfoque está basado en los conceptos marxistas de clase, lucha de clases, ideología, división social del trabajo, alienación, superestructura, estructura, plusvalía, reificación, contradicción, etc. Una parte importante de este marco teórico constituye una crítica a la visión funcionalista en sociología, la cual, según los marxistas, con su pretendido conocimiento objetivo y científico de la realidad, ha impedido el descubrimiento de las cosas tal cual son. En consecuencia, la sociología marxista se propone 'desmitificar' un conocimiento que sólo ha servido para legitimar las desigualdades propias de la sociedad capitalista, con sus secuelas de opresión, alienación e injusticia.

La sociedad es definida como un conjunto de relaciones de producción; éstas constituyen la estructura de la sociedad. En el modo de producción capitalista, dichas relaciones se establecen entre los propietarios de los medios de producción, los capitalistas, y el proletariado, cuya única propiedad es su fuerza de trabajo.

La educación forma parte de la 'superestructura' de la sociedad, y como tal, es un resultado de la 'estructura', es decir, de las relaciones de producción. La educación en la sociedad capitalista constituye un 'aparato ideológico del estado' cuya función es reproducir las condiciones técnicas y sociales del modo de producción capitalista, y asegurar de esta manera su continuidad; es un instrumento de la clase dominante para perpetuar las condiciones que hacen posible la dominación. En síntesis, la educación en estas sociedades, cumple la función de reproducir mentalidades y conductas apropiadas para asegurar la división social del trabajo, trasmite la ideología de la clase dominante y legitima las desigualdades sociales características del modo de producción capitalista. Es, en consecuencia, una

fuerza conservadora. Para cambiarla es necesario cambiar las bases del orden social existente, es decir, suprimir la propiedad privada de los medios de producción.

Los dos trabajos de investigación considerados clásicos en la sociología marxista de la educación, el de Baudelot y Establet en Francia y el de Bowles y Gintis en los EEUU, tratan de proporcionar evidencia empírica para probar el carácter reproductor de la escuela en las sociedades capitalistas y la estrecha correspondencia entre las relaciones sociales propias del modo de producción capitalista y las relaciones sociales en la educación. A los primeros se los identifica con la 'teoría de la reproducción' y a los segundos con la 'teoría de la correspondencia'.

La teoría de la reproducción se asocia con el trabajo de L. Althusser (1974), que abrió las puertas al análisis la escuela como aparato ideológico del estado y el papel que le compete en la reproducción de las relaciones de producción y de los actores del capitalismo. Desde su punto de vista, la reproducción de la fuerza de trabajo no tiene lugar en la empresa sino en la escuela. Para que esa fuerza sea efectivamente reproducida es necesario asegurar, no sólo su supervivencia material, sino su supervivencia técnica, es decir, crear las competencias, destrezas, actitudes, etc., más o menos diferenciadas, que se requieren según la complejidad de la división del trabajo; ésta es la principal función que cumple la escuela en la sociedad capitalista. Althusser destacó de manera particular la existencia material de las ideologías en las prácticas y los rituales escolares.

Inspirada en la visión de Althusser, la investigación de Baudelot y Establet (1976) sobre el sistema educativo francés muestra que, bajo las apariencias de una escuela única, se dan en Francia dos redes escolares diferentes, una destinada a los hijos de obreros (la red primaria-profesional), que prepara para los trabajos manuales y los puestos de menor jerarquía en la producción, y otra, destinada a los hijos de la burguesía (la red secundaria superior), que prepara para los cargos de mando y gerenciales.

Bowles y Gintis (1981), con su investigación sobre el sistema educativo de los EEUU, dan lugar a lo que se conoce como 'teoría de la correspondencia' en sociología de la educación. En ese trabajo muestran que la escuela americana tiene una estructura estratificada, similar a la de las fábricas, y desarrolla en los hijos de los obreros las aptitudes necesarias para ejecutar las órdenes emanadas de la jerarquía, mientras que los miembros de las clases dominantes reciben la preparación adecuada para impartir órdenes y desempeñarse en lo cargos gerenciales de las empresas. La correspondencia se basa en una serie de principios que, en líneas generales sostienen lo siguiente. i) La división del trabajo productivo se refleja en las líneas de autoridad vigentes en las escuelas. ii) La alienación del trabajador respecto del producto y del proceso de su trabajo tienen su correspondencia en la alienación del alumno respecto del contenido y el método de su aprendizaje, y su motivación mediante un sistema de recompensas ex-

trínsecas. Esa alienación se traduce en la falta de control del alumno sobre el contenido del aprendizaje y en su falta de implicación con su aprendizaje. iii) La fragmentación del trabajo en el campo de la producción se refleja en la fragmentación que resulta de la competencia escolar y de la clasificación y evaluación meritocráticas. iv) La diferenciación en niveles dentro del sistema educativo se refleja en los dos niveles de la estructura ocupacional que están llamados a alcanzar los estudiantes.

Bajo la influencia del pensamiento de A. Gramsci se desarrolla una tercera línea de investigación en la sociología de la educación marxista, conocida como 'teoría de la resistencia'. En algún sentido, esta corriente se podría considerar más como una pedagogía crítica que como una expresión de la perspectiva sociológica. En realidad, pareciera que está a mitad de camino entre una y otra, según sea el aspecto de la misma que se considere: la prescripción de líneas de acción para crear la contrahegemonía en las instituciones escolares (H. Giroux, 1992; M. Apple 1986, 1987), o la investigación de cómo y bajo qué condiciones se produce la resistencia a la ideología dominante en el interior de dichas instituciones (P. Willis, 1988).

La 'teoría de la resistencia' se aparta de los supuestos estructuralistas y funcionalistas del marxismo ortodoxo representado por Althusser. Por otra parte, refuta los planteos de la reproducción, entre otras cosas, porque no ofrecen ninguna alternativa para el cambio y dejan sin explicar muchos fenómenos que se producen fundamentalmente en el ámbito de las escuelas. La teoría de la resistencia pone el acento en lo que ocurre dentro de las escuelas, y sostiene que no hay una correspondencia sencilla entre las estructuras económicas y las instituciones educativas. Se preocupa por descubrir la forma en que surge la hegemonía y los mecanismos mediante los cuales ella es producida en las escuelas, entre otros, las interacciones curriculares, pedagógicas y evaluativas. Se interesa, también, por los conflictos y las contradicciones que se producen en la escuela. Según Bonal (1998), la teoría de la resistencia constituye un planteamiento teórico menos cerrado y pesimista que el de la teoría de la reproducción y es un marco de referencia válido para el análisis del cambio en educación. Pero señala, también, que todavía no ha desarrollado el nivel de investigación empírica necesario para verificar sus hipótesis.

c) Temas de interés

En la perspectiva marxista más ortodoxa, con diferentes matices, el tema de interés predominante es la relación entre educación y sociedad. En general, el análisis se centra en una crítica al sistema educativo en las sociedades capitalistas y la visión que de éste tiene la 'sociología burguesa'. Especial importancia se asigna al análisis del conflicto en la educación, el cual es visto como un reflejo de la lucha entre capitalistas y proletarios en el campo económico. Además, gran parte de la producción intelectual de la sociología marxista de la educación está destinada a refutar los ha-

llazgos de investigación de la 'sociología burguesa', objetando sus puntos de partida, la metodología utilizada y su pretendida neutralidad científica. En definitiva, podríamos decir que los temas de interés propios de la sociología de la educación marxista son, en gran medida, los mismos que interesan a los funcionalistas, pero enfocados desde la orilla opuesta.

4.3. Interaccionismo simbólico

Esta corriente tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead y se desarrolló en la Universidad de Chicago, de allí el nombre de Escuela de Chicago con que se la designa. El fundamento del enfoque interaccionista se encuentra en las lecciones de Mead, publicadas póstumamente bajo el título de *Mind, Self and Society*, obra traducida al español como *Espíritu, persona y sociedad* (1953).

Aunque Mead no era sociólogo, su importancia para la sociología, y en particular para la sociología de la educación, reside en el papel que le asigna al proceso de interacción en el desarrollo de la personalidad. Para Mead, la fragilidad biológica propia del ser humano al nacer, lo obliga a interactuar y cooperar con otros para asegurar su supervivencia. En este proceso de interacción se van seleccionando y fijando aquellas conductas que facilitan la cooperación, y por lo tanto, la supervivencia, mientras que son descartadas las respuestas inadecuadas.

Cuando en la sociología de la educación se trata el tema de la socialización, la referencia al pensamiento de Mead es ineludible. A él se deben los conceptos de 'otro significante' y 'otro generalizado'; la división del '*self*' (sí mismo) en 'yo' y 'mi', para diferenciar los aspectos individuales y los sociales de la personalidad; los estadios del juego y el deporte en el desarrollo de la personalidad, y muchos otros conceptos relativos al proceso de socialización.

Como ocurre casi siempre en nuestra disciplina, hay diferentes versiones del interaccionismo. Es imposible ingresar en esta cuestión porque podría ser objeto de un libro completo. Uno de los referentes del interaccionismo en sociología de la educación es Charles Cooley, para quien sociedad y personalidad son dos aspectos del mismo proceso, ya que la personalidad es un producto de la interacción con otras personalidades. A él debemos la distinción entre grupo primario y grupo secundario, y las ideas de 'yo espejo' y de 'profecía que se autorrealiza', entre otros conceptos muy empleadas en sociología de la educación.

a) Supuestos fundamentales

Para los interaccionistas, el ser humano al nacer es asocial pero tiene las potencialidades necesarias para convertirse en ser social. La noción de potencialidad implica la capacidad para aprender significados a través de la interacción con otros y de la comunicación simbólica con ellos. El hom-

bre es un ser maleable y está sujeto a las influencias de la sociedad; ésta conforma su carácter social. Gracias al proceso de socialización, el individuo puede llegar a desarrollarse plenamente como persona.

Otro supuesto básico del interaccionismo se refiere a la naturaleza de las respuestas del ser humano. Éste no se limita a responder mecánicamente a estímulos externos, sino que todas sus respuestas son interpretativas. La conducta depende de numerosos factores interpretativos, no es reducible a respuestas fijas a esos estímulos; es intencional y está en gran medida pautada.

Por otra parte, los seres humanos crean símbolos, responden a símbolos y usan símbolos para modificar la conducta. Los símbolos sirven para organizar el mundo en una entidad comprensible. Los símbolos y sus respectivos significados son aprendidos y compartidos a través de la interacción con otros. Los símbolos tienen un papel central en la vida social, porque el ser humano no se limita a responder a los símbolos, sino que los usa para estimular la conducta de los otros.

Para los interaccionistas, el pensamiento (interpretación) es el proceso por el cual los seres humanos resuelven problemas. Este proceso interpretativo está vinculado a una evaluación de los cursos de acción y de sus posibles resultados. El individuo imagina, anticipa las respuestas del otro a conductas particulares y su comportamiento se adecua a esa respuesta imaginada.

Como consecuencia de estos supuestos, el interaccionismo es un enfoque cuyas orientaciones se podrían resumir de la siguiente manera: i) En general, es un enfoque que se limita a describir lo que ocurre, y según algunos de sus críticos, privilegia el *statu quo*, no propone ningún cambio. ii) La base del orden social es el consenso entre los miembros de la sociedad sobre el significado de los símbolos, las reglas y las normas; gracias a este consenso general, la sociedad se mantiene unida. Por esto se lo acusa, como al funcionalismo, de sostener una visión conservadora de la realidad social. iii) El individuo ocupa el lugar central, en tanto portador de los significados que aseguran la cohesión social.

b) Marco teórico

La unidad básica de la vida social en el marco teórico interaccionista es el acto social; éste se refiere a la relación entre dos personas. La vida del individuo consiste en innumerables actos y encuentros con otros actores. La vida social es un proceso en el cual los individuos están constantemente adaptándose a relaciones cambiantes.

Para que un ser humano pueda actuar socialmente debe dominar los símbolos. Éstos tienen un significado que les es asignado mediante acuerdo social y debe ser aprendido por cada miembro de la sociedad; no es innato. Los significados compartidos sirven para guiar la conducta del individuo en cada situación. Los interaccionistas intentan descubrir todos

aquellos significados e interpretaciones que preceden al acto social.

Las ideas de 'rol' y 'juego de roles' son de fundamental importancia en el interaccionismo. Un rol social consiste en todas aquellas conductas que desempeña un individuo en una situación particular. A cada rol va asociado un conjunto de expectativas que son compartidas, y le corresponde siempre un rol recíproco. Por ejemplo, el rol de maestro carece de significado sin su rol recíproco, el de alumno. Sin embargo, los roles y sus correspondientes expectativas se caracterizan por un cierto grado de flexibilidad; hay un rango de conductas posibles que pueden ajustarse a las expectativas de un rol particular. Esto implica que la gente puede variar en alguna medida en el desempeño de sus roles. El grado de ajuste o respuesta de un actor a una expectativa de rol particular es materia de evaluación y sanción por parte de los otros actores. El individuo necesita conocer a los otros, interactuar con ellos, para poder predecir lo que ellos esperan de él en una situación concreta. Tal conocimiento le permite 'anticipar' con mayor grado de certidumbre la reacción de los otros, y gracias a ello, guiar su propio desempeño de rol de manera exitosa.

El hecho de compartir significados, definiciones de la situación y expectativas de rol, hace que los comportamientos sean relativamente predecibles. Sin embargo, esta predictibilidad no es total. Cuando el grado de impredecibilidad es muy grande, el actor puede enfrentar dificultades para trazar su curso de acción. Parte de la interacción social se ha vuelto, con el tiempo, completamente pautada y rutinizada. En estos casos, la predictibilidad del comportamiento es mayor y también lo es la seguridad del actor en su desempeño, lo cual asegura una cierta eficiencia en las relaciones humanas. Dicha eficiencia puede ser afectada por la existencia de 'conflictos de roles'. Un individuo enfrenta un 'conflicto de rol' cuando debe ejercer roles cuyas demandas son contradictorias. Por ejemplo, para una mujer puede presentarse un conflicto entre su rol de madre y su rol como profesional. Otro tipo de conflicto se presenta cuando las expectativas de un mismo rol son definidas de manera diferente por los actores. Por ejemplo, un maestro puede definir el rol de alumno de manera distinta que el propio alumno.

Otro concepto interaccionista importante, sobre todo en educación, es el de 'sí mismo' (*self*). En el desarrollo del sí mismo la sociedad juega un papel fundamental, pues actúa como un 'espejo'. El individuo se ve a sí mismo como lo ven los otros; ajusta sus propias conductas a las respuestas que recibe de los otros. El concepto de sí mismo que desarrolla el individuo es importante en educación porque tiene una fuerte relación con el desempeño escolar del alumno.

La adopción de un rol se refiere a la anticipación de las respuestas de otros que están asociadas con un acto social específico. El individuo aprende a anticipar reacciones a la conducta y se comporta de acuerdo con esto. La adopción de roles es un proceso central porque ayuda a relacionar to-

dos los roles a otros roles en una situación dada. La adopción del rol es facilitada por la presencia de modelos de rol según los cuales el individuo intenta pautar la conducta. Si estos modelos de rol son importantes para los individuos, se convierten en 'otros significantes'. Para los interaccionistas, los maestros son modelos de rol y, en algunos casos, se constituyen en 'otros significantes' para los alumnos.

c) Temas de interés

En lo que respecta a la educación, los interaccionistas están especialmente interesados en la conducta de los miembros que actúan en la escuela. Se ve a la escuela como un marco en el cual tiene lugar la acción social. Recíprocamente, la organización y los procesos de la escuela son los productos de las acciones e interacciones de sus miembros. El marco teórico interaccionista es, fundamentalmente, un sistema para ver las relaciones personales entre educadores y estudiantes. La escuela es un lugar donde interactúan personalidades, que están sujetas a cambios continuos. Dentro de la escuela cada miembro ocupa una posición, o posiciones, a las cuales se asigna un cierto número de roles. El individuo percibe normas o expectativas de rol sostenidas individual o colectivamente por otros miembros, a través de los atributos o conductas de éstos. La respuesta de los otros sirve para reforzar o desafiar esta concepción.

En la escuela todos los miembros están constantemente evaluando las acciones de los otros y modificando su propia conducta de acuerdo a esta evaluación. Personalidades, relaciones entre miembros, pautas de interacción, roles, expectativas y una variedad de factores comunicativos adicionales, son parte de la visión interaccionista de la educación y las escuelas. Debido a que éstas son vistas como implantadas en la comunidad y la sociedad, y no como entidades aisladas, los interaccionistas incluyen en su conceptualización sobre las escuelas, influencias familiares y otras influencias externas tales como valores religiosos, presiones económicas, etc. Sin embargo, el énfasis ha sido puesto, hasta ahora, en la clase y la conducta de la escuela.

En síntesis, el enfoque interaccionista aspira a interpretar el fenómeno educativo en términos de procesos en la escuela, tales como juego de roles, comunicación, reacción a la tensión, toma de decisiones, búsqueda de status, y fenómenos simbólicos similares. No le interesa ver la educación como un todo, o como un fenómeno intercultural; es una actividad simbólica en la cual los participantes constantemente hacen gestos ante los que otros reaccionan. Estos gestos son simbólicos pues se refieren a algo distinto del gesto mismo, es decir, son gestos socialmente significativos. La escuela está llena de significados para los participantes y la educación es percibida como un proceso por el cual los participantes llegan a compartir estos significados. Quizá el interés central de los sociólogos interaccionistas de la educación está en la pregunta: ¿cómo se adquieren

Digital

estos significados compartidos en la escuela?

Ya que la escuela es considerada como una colección de actores que juegan roles, el sociólogo de la educación está interesado en el juego de roles que tiene lugar allí. Los tres roles principales que identifica son el de maestro, el de alumno y el de administrador. Se espera que los miembros se conformen a la definición social del rol, o de los roles, que se les asignan. Ellos deben aprender sus roles educacionales y el modo en que adquieren ese aprendizaje es de gran interés para los interaccionistas. También resulta importante la evaluación que se hace de la medida en que los actores se conforman a las expectativas sociales de sus respectivos roles. Debido a que los conflictos de roles son frecuentes en la escuela, ellos la ven impregnada de situaciones en las cuales los conflictos de rol son endémicos.

Otro tópico particularmente interesante es la influencia de las experiencias escolares sobre el desarrollo del autoconcepto del estudiante, lo que se conoce como 'efecto Pigmalion', según el cual, las percepciones que el maestro tiene de los estudiantes se relacionan con el autoconcepto del alumno y con su rendimiento académico. Hay una clase de profecía que se autorrealiza en educación, que sostiene que los resultados se producen sobre la base de las predicciones. En otras palabras, si el maestro considera que un estudiante carece de capacidad y espera de él un bajo rendimiento, actuará de manera tal que provocará en el alumno un comportamiento acorde a esa percepción. Este interés por los autoconceptos y las profecías que se autorrealizan está relacionado al proceso de 'etiquetamiento' que se lleva a cabo con frecuencia en las escuelas. Un estudiante que recibe el 'rótulo' de indisciplinado, por ejemplo, terminará justificando esta 'etiqueta' con su conducta. A los interaccionistas les interesa determinar a quién se le coloca la etiqueta, cómo, quién la coloca y qué efectos tienen las diferentes clases de etiqueta sobre la conducta y la carrera académica del estudiante.

Todos estos temas tienen que ver, en definitiva, con los dos problemas centrales que investiga el interaccionismo: por un lado, la socialización, o sea la forma en que los seres humanos adquieren los modos de conducta, los valores, las normas y las actitudes del grupo; y por otro, la personalidad, definida en términos de la organización de pautas persistentes de conducta. Las cuestiones básicas que incorporan estos dos temas centrales son: cómo la interacción entre los miembros conforma la estructura social y cómo ésta, en tanto sistema de interacción, influye en los 'sí mismos' individuales.

Como la unidad básica de la interacción social es el acto social, y éste remite a la relación entre dos personas, el punto focal de interés está constituido por la relación actor-reactor, presente en todas las facetas del proceso de socialización y en el desarrollo de la personalidad. A su vez, el interjuego de personalidades con relación a deseos, actitudes, sentimientos es una preocupación permanente para los interaccionistas. Sus teorías están asociadas con organizaciones grupales y procesos que influyen en la

formación de la personalidad.

Para el interaccionismo es claro que la educación está íntimamente involucrada en el proceso de socialización; pone el acento en el análisis de la forma en que este proceso ocurre en las escuelas, en cómo maestros y alumnos son socializados en sus respectivos roles, y en la manera en que esto influye en la personalidad de los actores. En general, los interaccionistas se dedican al estudio de microprocesos; reducen su análisis a la escuela o a la clase. Entienden que su enfoque no es adecuado para la investigación de problemas relativos a la relación entre la educación y estructuras sociales más abarcativas.

4.4. Etnometodología

Este enfoque nace con H. Garfinkel alrededor de los años cuarenta. Los primeros trabajos se desarrollan en la Universidad de California, al margen de la sociología 'oficial' y enfrentada con ésta, tanto desde el punto de vista teórico, como metodológico. Dichos trabajos adquieren mayor difusión en la década del sesenta, cuando comienzan a circular las primeras publicaciones. Con el tiempo, este enfoque cobró importancia y se desarrolló en varias direcciones, de modo que ya no podemos hablar de una única etnometodología, sino de diversas variantes de ella que abarcan distintas líneas de investigación, no siempre compatibles.

H. Garfinkel y sus colaboradores usaron la etnometodología más como una práctica y un método didáctico en las clases de la universidad, que como una teoría. El primer estudio etnometodológico en sociología de la educación, *The Educational Decision Makers*, fue realizado por Cicourel y Kitsuse en 1963. Gracias a esta obra, y a otro trabajo más sofisticado pero también más representativo del enfoque etnometodológico, *Language and School Performance*, publicado en 1974, Cicourel puede ser considerado el principal etnometodólogo en sociología de la educación.

Los fundamentos de esta corriente se encuentran en la fenomenología de Husserl, en los procesos de producción de significados lingüísticos de Wittgenstein, y en la fenomenología social de Alfred Schutz. De Husserl toman la idea de que la construcción del conocimiento de la realidad parte de la conciencia del que conoce; en la conciencia, sujeto y objeto coinciden. De Wittgenstein adoptan su concepción de que las operaciones intelectuales y el lenguaje están íntimamente conectados con la experiencia en el interior de un contexto social y cultural precisos. El lenguaje no presenta características unívocas y coherentes; desempeña funciones diversas en el ámbito de prácticas y procedimientos dispares, regulados por distintas reglas que no están dadas de una vez para siempre, sino que son construidas en cada situación sobre la base de la acción cotidiana. Por último, con Schutz coinciden en que el mundo intersubjetivo, la realidad social, se construye en la experiencia de la vida cotidiana. La tarea de la sociología es describir

las estructuras con las cuales se construye el mundo social, observando cómo interactúan los individuos en dicho mundo mediante la comunicación, los símbolos, los signos, las instituciones sociales y el conjunto de los conocimientos preconstituidos sobre la base de las experiencias precedentes. Por lo tanto, la fuente de reflexión sociológica es la vida cotidiana, lo que aparece como obvio e irrelevante; a partir de allí deben descubrirse las 'reglas' inconscientes y no declaradas que presiden el mundo de la vida cotidiana.

Sobre estas bases los etnometodólogos definen su objeto de análisis. Este objeto no está constituido por los hechos sociales, sino por los 'procesos' a través de los cuales los 'miembros' de la sociedad estructuran los comportamientos en la interacción social. Se trata de buscar un sentido y un significado a las acciones de la vida cotidiana, considerada como un proceso llevado cabo por los sujetos sociales en el interior de un contexto determinado y preciso. Como dicen Schwartz y Jacobs (1984), la etnometodología se referiría más que a una disciplina, a un tema. El tema sería la 'metodología' que utiliza la gente común y corriente en la vida cotidiana cuando razona acerca de la sociedad.

a) Supuestos fundamentales

Los etnometodólogos sostienen, en primer lugar, que no existe un orden social por encima y fuera de las conciencias individuales. Las normas, los valores, las instituciones, que según la sociología tradicional sirven para organizar la conducta individual y ejercer coacción sobre ella, no son una realidad clara y cierta, ni siquiera para quienes dicen compartirlas. El orden social no está determinado por factores extrínsecos, sino que es producido continuamente por los 'miembros' sociales durante sus interacciones, y presenta características siempre diferentes según las situaciones. La interacción es posible solamente porque los actores evitan interrogarse sobre aquello que dan por sobreentendido. Lo que mantiene unida a la sociedad no es un conjunto específico de normas y valores compartidos, sino esta dimensión tácita de la vida social.

En segundo lugar, el sentido de la acción social solamente puede ser comprendido dentro del contexto en el cual ella es producida. A diferencia de los interaccionistas, los etnometodólogos suponen que no hay un consenso entre los miembros del grupo sobre los significados de la acción. Los individuos actúan como si los significados fueran compartidos. Los 'miembros' producen acciones y significados relevantes en sí mismos. El resultado de la acción humana es fruto de los procedimientos que la constituyen. Debido a esto, lo que permite comprender y dar sentido al producto final es el análisis de esos procedimientos.

Por último, cada individuo hace su propia construcción de la realidad social, de modo que existen tantas realidades sociales como miembros posee la sociedad. Esto plantea problemas al investigador pues no habría

modo de conocer esta multiplicidad de realidades sociales. La tarea de la ciencia es estudiar cómo los individuos construyen la realidad y la manifiestan en la interacción; pero los resultados de la ciencia sufren, a su vez, el condicionamiento del contexto social y operativo en el cual trabajan los científicos. Por lo tanto, no habría ninguna posibilidad de obtener un conocimiento objetivo y universalmente válido de la realidad social.

b) Marco teórico

Es difícil hablar de un marco teórico en la etnometodología pues la mayoría de los etnometodólogos no ven su enfoque como una teoría, sino más bien como un método de interpretación. Algunos de los rasgos fundamentales de ese marco teórico serían los siguientes:

- Todos los individuos en la sociedad tienen sus propias definiciones de la realidad. Las realidades individuales son un producto de la interpretación que el individuo hace de sus encuentros sociales (interacción) previos. La pertenencia al grupo juega un rol importante en la construcción de la realidad individual. Nuestra pertenencia a grupos tales como la comunidad, la sociedad y las organizaciones, determina nuestra interpretación de la realidad. Las definiciones de la realidad son flexibles y cambian durante la vida, a medida que cambia nuestra pertenencia a los diferentes grupos.
- La realidad individual es 'la realidad'. Los etnometodólogos consideran que los individuos tienen 'pequeñas teorías' o realidades particulares que son altamente subjetivas; éstas se reflejan en las explicaciones que los individuos dan del mundo social. Cada uno intenta convertir en real para los otros actores, su propia realidad subjetiva. Esos intentos se ponen de manifiesto en el lenguaje y en la conducta expresada por los participantes sociales.
- El individuo está casi constantemente intentando encuentros con otros individuos. Estos encuentros son situaciones de interacción social referidas, a veces, a 'producciones locales', y constituyen acontecimientos complejos que poseen diferentes facetas. Una de esas facetas es la construcción de la realidad. Los individuos construyen la realidad social a través de sus acciones en los encuentros y dan explicaciones de su percepción de la realidad; ésta es, en parte, una explicación de su propia conducta.
- Las reglas y las prácticas, o los métodos, que usan los miembros para explicar la realidad, interpretar la interacción y tomar decisiones, son fundamentales para los etnometodólogos porque son los medios por los cuales los 'miembros' establecen pautas de conducta racional en los encuentros.
- La conciencia individual (la realidad) es empleada por los 'miembros' para producir efectos intencionales en las situaciones sociales. En los encuentros los esfuerzos del individuo por aplicar su

definición de la realidad puede, o no, ser una actividad consciente, pues su realidad le es tan familiar que puede tener dificultades para reconocerla.

Otros aspectos a tener en cuenta en el enfoque etnometodológico son, por una parte, la unidad de análisis de su investigación y, por otra, los conceptos clave que utilizan para estudiarla. La unidad de análisis no es el individuo, sino la interacción 'situada'. Lo que se trata de estudiar es la vida cotidiana, y más precisamente, la forma en que los 'miembros' atribuyen significado a la realidad social y la organizan mentalmente. Para ello utilizan cuatro conceptos clave, de difícil traducción al español, cuyo contenido no es fácilmente comprensible: contextualidad (*contextuality*), expresiones de índice o indexicalidad (*indexicality*), propiedad reconocida del sentido común (*glossing*) y reflexividad (*reflexity*).

La "contextualidad" significa que las modalidades de desenvolvimiento y las características de la interacción social, sólo son comprensibles y explicables dentro del contexto situacional en el cual se manifiestan. La interacción social nunca se presenta de la misma manera, por lo tanto, sus características y modalidades de interpretación son diversas, no clasificables y no comparables. Lo único que permanece relativamente objetivo, constante y no problemático, son las 'reglas' mediante las cuales se explican los significados. La actividad del sociólogo se limita a registrar las descripciones que cada 'miembro' social hace del proceso de interacción, del modo con el cual ha comprendido, interpretado, decodificado los símbolos y se ha conformado o ha reaccionado a la interacción misma. Como resultado de esto, la investigación etnometodológica termina en lo particular y en lo único, es decir, en un relativismo absoluto.

Las 'indexicalidad' es un concepto derivado de la lingüística, donde significa que las proposiciones tienen significados que difieren en función del contexto (Ritzer, 1999). Alude a que el significado de los actos, los gestos, los símbolos, las frases, las palabras, etc., depende exclusivamente del contexto en el que están insertos. Todas las expresiones son expresiones de índice (o indicativas). Su significado varía de una interacción a otra y depende, ya sea de la persona que recibe el mensaje, o de la persona que pronuncia la palabra. No existen expresiones cuyo significado sea unívoco o universal; su función semántica depende del contexto, o mejor del significado que les atribuyen los miembros que participan en la relación. Un observador externo no puede descubrir ese significado. La consideración del carácter indicativo de las expresiones en la interacción subraya la importancia del lenguaje como elemento fundamental en el estudio de las relaciones sociales y como elemento de realización práctica en la construcción de la realidad social que lleva a cabo cada individuo.

La 'reflexividad' es la práctica a través de la cual los individuos hacen explicables y razonables sus experiencias de todos los días. La acción humana está privada de cualquier sentido que no sea el común; pero en

CLACSO

cuanto sentido común, la acción social está dotada de características 'vistas sin ser notadas', no problemáticas, no perceptibles a priori y difíciles de expresar verbalmente. El carácter reflexivo de las prácticas de explicación, justificación, coherencia, comprensibilidad (en una palabra, racionalidad) indica cómo los sujetos producen, después que han actuado, una explicación de su acción. Más que 'aplicadas', las propiedades racionales son 'invocadas' y usadas para describir, explicar, justificar a posteriori la racionalidad, la coherencia, etc., de las propias acciones. El concepto de reflexividad, de por sí complejo y difícil de entender, introduce un elemento más de complicación, porque los instrumentos utilizados para describir, explicar, justificar, etc., las propias acciones pertenecen a la misma realidad que pretenden explicar. Como dice Garfinkel (1967), se trata de querer explicar un sueño mediante otro sueño; se entra así en un círculo vicioso en el cual es imposible una comprensión y una explicación no falsificada de los hechos.

El término "glossing", que literalmente significa clarificación, dilucidación, es muy difícil de comprender. Según Cortelazzi (1988), con este concepto los etnometodólogos designan el conjunto de los medios gracias a los cuales la comunicación puede ser llevada adelante a pesar de la 'indexicalidad' del lenguaje. En la práctica cotidiana, los individuos interactúan continuamente sin explicar ni profundizar los significados de las acciones ejecutadas y de las palabras dichas, ni requiriendo a los otros comportarse de este modo. ¿Cómo es posible, entonces, la interacción y la comunicación, si el lenguaje es indicativo? La sociología tradicional responde a esta cuestión haciendo referencia a las expectativas de conducta compartidas por los sujetos, de acuerdo a las normas y las reglas sociales aprendidas en el proceso de socialización. La etnometodología, en cambio, niega relevancia e influencia a las normas y reglas sociales autónomas y extrínsecas a los individuos que participan en una interacción social específica. La comunicación es posible, afirman, gracias a que todos los miembros de una colectividad utilizan 'estructuras formales' en su razonamiento práctico cotidiano. Con el término 'estructuras formales' designan las actividades cotidianas en cuanto realizaciones prácticas 'situadas' de cada grupo particular. La propiedad de dichas estructuras constituye, por lo tanto, el conjunto de los conocimientos y las expectativas de fondo que los miembros usan como esquemas de referencia para interpretar las acciones sociales.

Es importante aclarar aquí cuál es el sentido que los etnometodólogos dan al término 'miembro'. Schwartz y Jacobs dicen al respecto: "Al considerar el razonamiento sociológico como actividad que tiene lugar en situaciones prácticas, no cabe la distinción entre razonamiento lego y razonamiento profesional. Todos y cada uno de los métodos que la gente utiliza para aprender algo acerca de su sociedad, son métodos 'del pueblo', en el sentido de que son sensibles a los requerimientos y los beneficios de las situaciones cotidianas de esa sociedad. Con esto presente, conviene estu-

diar competencias que son comunes en diferentes circunstancias sociales. Si se utiliza el idioma inglés es necesario proporcionar las habilidades que implica el hablar este idioma a una serie de 'personas' ordinarias para poder discutir. A fin de hablar acerca de competencias que van vinculadas a situaciones prácticas, Garfinkel utilizó el término 'miembro' como variable simulada. Del mismo modo que en matemáticas infinito no es un número como otros, pero debe leerse como si lo fuera, el 'miembro' no es una persona (ni un grupo de personas son 'miembros'), pero tiene las funciones sintáctica y semántica de una cuando se habla acerca de competencias. Con riesgo de simplificar excesivamente varios problemas complejos, el lector podría comprender el término 'miembro' como alguien que posee conjuntos de competencias y las muestra en los escenarios naturales cuando enfrenta problemas prácticos en la vida diaria"[12].

c) Temas de interés

La investigación etnometodológica se dirige al micronivel, o sea, a los fenómenos de los pequeños grupos, y se concentra, principalmente, en el análisis del comportamiento en el interior de las organizaciones y de las instituciones más o menos rígidamente reglamentadas. El lenguaje ocupa un lugar de privilegio en esta investigación. Es estudiado no sólo como un recurso que permite investigar la vida social, sino también como un objeto interaccional, influido por los condicionamientos sintácticos y semánticos, y por las propiedades de interacción entre el que habla y el que escucha.

Como para los etnometodólogos el proceso de interacción es básicamente un proceso de interpretación de significados, este proceso es investigado de manera especial. Parten del supuesto de que los significados no son compartidos, sino que son negociados en el proceso de interacción. Tratan de estudiar, entonces, cómo los participantes llegan a supuestos acuerdos sobre los significados mediante el uso del lenguaje, y el rol de las reglas, la negociación de las reglas y la naturaleza de las reglas en el uso del lenguaje. Todo este análisis se hace dentro del contexto en el cual se produce el proceso de interacción, ya que la acción, según los etnometodólogos, sólo tiene sentido dentro de un contexto.

Otro proceso sometido a análisis es el de construcción de la realidad que emerge constantemente de la actividad de los actores para llevar a cabo su vida cotidiana. Las actividades de la vida cotidiana son las más difíciles de estudiar, pues los sujetos tienen grandes problemas para explicar detalladamente sus conductas habituales. Los etnometodólogos tratan de ver, además, cómo esta permanente construcción de la realidad llevada a cabo por los actores está condicionada por la pertenencia a diferentes grupos. Para ello ponen el acento, no en la realidad construida, sino en los métodos que llevan a los grupos y a los miembros individuales de los gru-

[12] Schwartz y Jacobs, 1984, pág. 271.

pos, a diferentes construcciones de la realidad.

Llevados al campo de la educación, estos intereses específicos, se traducen en un estudio de lo que ocurre dentro de la escuela y de la clase en materia de negociación de significados entre maestro y alumnos, construcción de la realidad por parte de estos actores, conceptos usados por los docentes para categorizar a sus alumnos, etc.

Es importante notar que, además de insistir en un campo de investigación particular, la etnometodología se caracteriza también por la utilización de estrategias y técnicas de investigación propias. Se niegan a explicar la vida cotidiana mediante conceptos que no pertenezcan al universo conceptual de la vida cotidiana. La investigación nunca puede dar por descontados los criterios de análisis, lo que obliga al investigador a analizar y describir continuamente la manera en que él mismo procede. Y esto porque es necesario diferenciar el mundo de sentido común, entendido como objeto de investigación, del mundo de sentido común entendido como recurso para la explicación de los hechos sociales. Veamos ahora cuáles son las técnicas más usadas por los etnometodólogos.

- Los *informes*, que consisten en el análisis del modo en que un 'miembro' social describe el significado de la situación de la cual forma parte. Informar no es lo mismo que relatar, significa revelarse a sí mismo y a los otros, a través de un proceso de autoconciencia y de autoanálisis, cuáles han sido los mecanismos de comprensión, percepción, interpretación, reacción, etc., de los mensajes contenidos en la relación.
- La *entrevista en profundidad* que, como los informes, implica la creación de una nueva situación que introduce elementos perturbadores para la comprensión de la situación precedente, y son ellas mismas situaciones a someter al análisis. Mediante la entrevista el investigador hace emerger del entrevistado aquellas áreas problemáticas de la vida cotidiana y de la situación relacional que, sin esta solicitud, difícilmente habrían sido evidenciadas.
- La *observación participante,* en la cual el observador, sin dar a conocer su rol de tal, toma parte regularmente de la actividad desarrollada por los miembros del grupo observado. Participa sin hipótesis preliminares y se comporta como un extraño que se quiere integrar.
- La *interpretación documental*, que implica un "esfuerzo por identificar un patrón subyacente tras una serie de apariencias tales que se considere que cada apariencia se refiere al patrón subyacente, es una expresión o un documento de él"[13]. Con esto se intenta buscar los factores y los procesos que originan los aspectos visibles de una relación.
- Los *experimentos etnometodológicos*, cuyo mecanismo de fondo con-

[13] Ritzer, 1999, pág. 290.

siste en quebrar el juego e intentar luego armarlo nuevamente para ver cómo se encastran entre sí los diferentes pedazos, o sea, romper las reglas de sentido común y obligar a la persona a reconstruir la situación de partida para evidenciar las prácticas inconscientes y no percibidas sobre las cuales se funda la normalidad.

4.5. La *New Directions Sociology* o 'Nueva sociología de la educación'

Esta corriente nace en Inglaterra, a comienzos de la década del setenta. Podemos decir que la aparición de la obra de Michael Young en 1971, *Knowledge and Control*, constituye el punto de partida de este enfoque. El surgimiento de este "nuevo paradigma" ha estimulado la controversia en el campo de la sociología de la educación, sobre todo por sus críticas a la sociología tradicional, y ha generado nuevas ideas y temas de investigación, hasta entonces poco explorados en la materia.

No se pueden entender completamente los planteos teóricos de esta corriente sin hacer referencia al contexto en el cual se desarrolla. De este contexto importan, fundamentalmente, dos cosas: por un lado, la tradición sociológica británica, y por otro, la problemática educativa de Inglaterra a fines de la década del sesenta. Con relación a lo primero, la tradición sociológica británica, hay que tener en cuenta que la sociología de la educación en ese país está muy ligada al pensamiento de Karl Mannheim, sobre todo a su sociología del conocimiento. La 'nueva sociología de la educación' se confunde, prácticamente, con ella; en realidad, pretende ser una sociología del conocimiento escolar. Los sociólogos británicos se han planteado, con mayor insistencia que sus colegas americanos, los problemas epistemológicos que presenta el positivismo lógico y han sido más receptivos a los enfoques que se preocupan por descubrir las bases sociales y filosóficas del conocimiento, problemas especialmente importantes para la 'nueva sociología de la educación'. Con respecto a lo segundo, la problemática educativa de aquel país, debemos recordar que a fines de los sesenta, Inglaterra enfrenta el fracaso de las políticas reformistas destinadas a disminuir las desigualdades educativas. Esas políticas, que se habían inspirado, en gran parte, en los estudios macroestructurales característicos de la sociología tradicional, no dieron los resultados esperados. Esto llevó a cuestionar, no sólo las políticas, sino también el paradigma de investigación en el cual se fundaban.

El punto de partida de la 'nueva sociología de la educación' es la crítica a la sociología 'tradicional' de corte funcionalista. El cuestionamiento se dirige tanto a los supuestos teóricos como a las estrategias metodológicas de esa sociología. La investigación convencional, dicen los 'nuevos' sociólogos, ha estado dominada por un modelo de sociedad de mercado, en el cual la educación relaciona la demanda con la provisión de talentos, y analiza el problema referido a las barreras y obstáculos a la movilidad de esos

Borrador

talentos. Se trata de un modelo que acepta, sin ningún tipo de cuestionamiento, que la capacidad individual y los antecedentes familiares juegan un rol fundamental en la determinación del éxito escolar, y conduce a la conclusión de que los alumnos provenientes de hogares de clase media tienen más probabilidad de éxito escolar, debido a que en su proceso de socialización primaria han desarrollado las capacidades cognitivas y lingüísticas, y los valores, actitudes y aspiraciones que concuerdan con las exigencias de la educación formal. A criterio de estos autores, lo que ha hecho la sociología anterior es aceptar sin discusión los criterios de evaluación de las escuelas, y a partir de allí, ha procedido a explicar el éxito o el fracaso de diferentes individuos en su intento por alcanzar las metas fijadas por la escuela. La validez de estas explicaciones no ha sido puesta en duda, debido al supuesto de que existe una estrecha relación entre la competencia, tal como es definida en las escuelas, y la competencia o el éxito ocupacional en la vida posterior, y que esta relación depende de lo que realmente se aprende en las escuelas. Por lo tanto, estas explicaciones funcionan como una 'ideología' que legitima el orden establecido y desvían la atención de lo que debería ser problemático, esto es, el contexto y la definición de éxito escolar, y la forma en que son legitimados. En definitiva, la sociología funcionalista no tiene en cuenta aspectos cruciales de la perspectiva sociológica sobre la educación, como son los métodos de selección, organización y evaluación del conocimiento y los principios en los cuales se fundamentan. Las estrategias metodológicas son cuestionadas por los sociólogos 'interpretativos', porque consideran que los intentos de medición de fenómenos tales como el rendimiento escolar o el desempeño académico de los alumnos no son válidos. Lo importante de esos fenómenos, dicen, es su significación, y ésta sólo puede captarse mediante el informe de los participantes, que tiene carácter único e irrepetible porque está ligado a un contexto determinado. Por lo tanto, no se puede medir ni generalizar (Young, 1971).

a) Supuestos fundamentales

Los pilares sobre los que se apoya la 'nueva sociología de la educación' son la fenomenología social de A. Schutz, la etnometodología y, en menor medida porque se trata de un enfoque no crítico, el interaccionismo simbólico. De la fenomenología social toma la idea de que la realidad no es algo dado, que existe fuera de la conciencia individual y se le impone, sino que los individuos la construyen permanentemente en un proceso de negociación de significados en la vida cotidiana. En este proceso crean 'objetivaciones' que les permiten explicar sus mundos. Los conceptos de inteligencia, clase social, raza, organización, son ejemplos de tales objetivaciones y son vistos por los fenomenólogos como elementos de sentido común que sirven a los individuos para comprender la conducta de los otros. La realidad de la vida cotidiana, tema central para la investiga-

ción fenomenológica, es una realidad que cada participante comparte con otros de una manera que se da por sobreentendida, que no se pone en duda ni se discute. La tarea del investigador es descubrir los supuestos subyacentes a los significados de la vida cotidiana.

A partir de estas ideas, la 'nueva sociología de la educación' define los elementos de la vida escolar de manera totalmente diferente a la tradicional. El aprendizaje, por ejemplo, es visto como el producto de negociaciones sobre significados que se dan entre maestro y alumnos. El aprendizaje cognitivo no es la adquisición de competencia o racionalidad en un sentido objetivo, sino la adquisición de un conjunto de reglas y procedimientos para interpretar el mundo. Las escuelas no son vistas como un lugar donde se adquieren conocimientos, habilidades, etc., sino como organizaciones donde los maestros, gracias al poder que les otorga la institución, intentan imponer a los alumnos determinadas definiciones de la realidad, porque consideran irrelevante para el auténtico aprendizaje el conocimiento de sentido común que posee el alumno. Para estos sociólogos, como para los fenomenólogos, el supuesto de que el conocimiento escolar es intrínsecamente superior o más racional que el conocimiento de sentido común, es inaceptable. El *curriculum*, por su parte, es considerado como uno de los mecanismos de "distribución social" del conocimiento. Las materias, disciplinas y programas son conjuntos de significados que forman la base de las comprensiones intersubjetivas del mundo de los educadores (Brigido, 1987).

De la etnometodología, la 'nueva' sociología de la educación toma el relativismo extremo en el estudio de los fenómenos sociales. Esta exigencia deriva de uno de los supuestos centrales de aquel enfoque: la idea de que todos los individuos en la sociedad tienen su propia definición de la realidad, y que las realidades individuales son un resultado de la interpretación que cada uno hace de sus encuentros sociales previos. Esas definiciones son flexibles y cambian a medida que cambia la pertenencia a esos grupos. Otro elemento etnometodológico presente en la 'nueva' sociología tiene que ver con la importancia asignada al lenguaje, concebido como un objeto interaccional, sobre el que influyen no sólo los condicionamientos semánticos y sintácticos, sino también las propiedades de la interacción entre el que habla y el que escucha. Pero la influencia más clara de este enfoque sobre la 'nueva' sociología se advierte en el rechazo de los supuestos y los métodos de la sociología tradicional. En lo que respecta a la educación, esto se pone de manifiesto, sobre todo, en su tratamiento del problema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. La situación de evaluación es un fenómeno social construido, en el cual interesa la interacción entre el que evalúa y el que es evaluado. Nada se considera como dado: ni los conceptos y procedimientos del primero, ni la comprensión lingüística y los niveles de rendimiento del segundo. De lo que se trata en el proceso de evaluación es de descubrir los supuestos subyacen-

tes a todas esas conductas.

Del interaccionismo simbólico, la 'nueva' sociología de la educación toma la idea de 'definición de la situación' y el interés por el análisis microsocial, pero rechaza los aspectos metodológicos de ese enfoque. Como los interaccionistas, los 'nuevos' sociólogos insisten en la naturaleza social del aprendizaje escolar y en la clase como un trabajo en grupo, pero sostienen que el aprendizaje no depende de las capacidades intelectuales y las motivaciones del individuo, sino que es un producto de las 'negociaciones' sobre significados entre maestros y alumnos.

b) Temas de interés

Teniendo en cuenta que la 'nueva' sociología de la educación es, prácticamente, una sociología del conocimiento que se trasmite en las escuelas, no puede sorprender que el tema central de investigación para este enfoque sea el *curriculum*, entendido como la expresión de los principios que gobiernan la organización del conocimiento, y todos los problemas asociados a esto: el proceso de interacción en la clase; las categorías que maestros y alumnos utilizan para guiar y dar significado a sus acciones; el contenido real y oculto de la enseñanza. Para Young (1971), el *curriculum* es un instrumento de control social. Control implica imposición de significados. La sociología de la educación debe explorar los significados impuestos o compartidos por los actores de la vida escolar, y sus posibles congruencias y discrepancias con los significados y actividades no escolares. La idea de conocimiento se refiere a 'conjuntos de significados socialmente constituidos o construidos'. Esta idea implica someter a investigación los significados compartidos que habitualmente se dan por sentados, o sea, que se admiten como conjuntos de suposiciones incuestionables.

Una sociología del conocimiento escolar debería explorar, según Young (1971), la estratificación social del conocimiento, es decir, sus bases sociales, la forma en que se relacionan los *curricula* con la estructura de poder de la sociedad, las funciones sociales que se asignan al conocimiento en diferentes contextos sociales, etc. Otro tema a investigar se relaciona con la distribución del conocimiento, es decir, qué tipo de conocimientos está disponible para qué tipo de miembros en la sociedad, y la influencia que sobre esto ejercen los grupos de control involucrados. Asociada a la estratificación del conocimiento se encuentra la cuestión de la especialización, que se refiere a las limitaciones que ciertos grupos encuentran para acceder a determinados ámbitos del saber. Desde esta perspectiva, las características y contenido de los *curricula* están influidos por los valores e intereses de los grupos de control involucrados; éstos definen en qué medida cada tipo de conocimiento está disponible para diferentes grupos. También es de interés la cuestión relativa a la 'apertura' del conocimiento, es decir, el grado en que están relacionadas las diferentes áreas de conocimiento. Siguiendo a Bernstein, Young clasifica los *curricula* en dos grandes

grupos: i) *curriculum* de 'colección', donde los contenidos se encuentran aislados entre sí y los límites entre las diferentes áreas de conocimiento están perfectamente definidos; y ii) *curriculum* integrado, en el cual los contenidos se encuentran relacionados entre sí, sin que existan límites precisos entre los pertenecientes a diferentes áreas. Los límites entre las disciplinas se diluyen y éstas tienden a desaparecer.

4.6. Otros temas de investigación y nuevos desafíos a la sociología de la educación

En la década del ochenta, de la mano de los movimientos feministas de reivindicación de los derechos de la mujer, emerge uno de los temas descuidado por los enfoques establecidos en la sociología de la educación: el del papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de género. Para la investigación de este tema se recurre, en general, al modelo aplicado por la teoría de la reproducción, pero en este caso la clase social, que es la variable central en dicho modelo, es remplazada por el género. La característica distintiva de esta investigación es que se enmarca en la lucha política de los movimientos feministas y se constituye, la mayoría de las veces, en una denuncia política y académica de la discriminación de la mujer (Bonal, 1998).

El otro tema que comienza a cobrar relevancia a fines del siglo pasado, esta vez impulsado por los problemas que genera en el primer mundo la creciente afluencia de inmigrantes provenientes de países pobres, pertenecientes a etnias y culturas diversas, es el de la discriminación racial y la educación multicultural. Para los países centrales constituye un verdadero problema político incorporar estos grupos a sociedades donde se observa un resurgimiento del racismo, junto a la aparición de movimientos sociales antirracistas. El fenómeno más reciente del terrorismo internacional que afecta de manera particular a estos países, no hace más que añadir mayor complejidad a una situación de por sí complicada. Entre otras formas de intervención pública orientadas a asegurar la convivencia y preservar los valores democráticos en este contexto, la escuela aparece como el instrumento más idóneo. Para que pueda cumplir sus nuevas funciones se hace necesario revisar los contenidos de la enseñanza, impulsar iniciativas de innovación pedagógica y formar a los maestros a fin de que puedan dar respuesta a los problemas que supone desarrollar su tarea en las condiciones descriptas. En este marco, la investigación en sociología de la educación produce contribuciones interesantes[14].

Con relación a los nuevos desafíos a la sociología de la educación,

[14] Quienes estén interesados en la temática del género, del racismo y la educación multicultural pueden consultar la bibliografía citada por Bonal (1998), y sus comentarios acerca de las producciones más relevantes.

nos parece interesante remitir al lector al desarrollo que hace Bonal (1998, Cap. 5) del escenario actual de la disciplina. Allí sostiene que las líneas de investigación hoy en desarrollo abarcan tres ámbitos de trabajo: i) el económico (aquí se destacan trabajos recientes que ilustran la redefinición teórica y empírica de la relación entre educación y empleo, y del nuevo papel económico de la educación); ii) el político (plantea la importancia de la sociología de la política educativa y las posibilidades que ésta ofrece para superar los enfoques economicistas sobre la educación, a la vez que permite un análisis dinámico del fenómeno educativo); y iii) el cultural, (alude a la importancia que tiene la redefinición o reorientación del discurso educativo oficial en cuestiones tales como la igualdad de oportunidades o la calidad de la educación, y sus consecuencias sobre la investigación en sociología de la educación).

5. Hacia la superación de las dicotomías: Pierre Bourdieu y Basil Bernstein

El desarrollo reciente de la teoría sociológica muestra un creciente interés entre los sociólogos por superar las polarizaciones a que dieron lugar las diferentes concepciones sobre el hombre y la sociedad que constituyen el punto de partida de cada uno de los enfoques propios de la sociología en general, y de la sociología de la educación en particular. Este interés también se observa entre los referentes de la sociología de la educación actual, donde se destacan P. Bourdieu y B. Bernstein, quienes orientaron gran parte de su trabajo a construir modelos de análisis integradores, capaces de eliminar dos dilemas centrales de la teoría sociológica: por un lado, objetivismo vs. subjetivismo; y por otro, macro vs. micro. Ambos autores sostienen que, para dar cuenta de la complejidad del mundo social, hay que abandonar estas dicotomías, o falsos dilemas como los llama Bernstein (1990), y crear un aparato conceptual capaz de unir los dos términos. La teoría de P. Bourdieu intenta superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, mientras que la de B. Bernstein procura unir lo micro con lo macro. En capítulos posteriores desarrollaremos en detalle los principales aportes de ambos al análisis del fenómeno educativo. En este apartado solamente queremos hacer referencia, de manera muy general y sintética, a este aspecto clave de sus respectivas teorías: la integración de paradigmas que hasta hace poco se planteaban como opuestos.

a) Pierre Bourdieu (1930-2002)

Sostiene Bourdieu (1998) que su trabajo está guiado por la firme intención de superar la oposición entre objetivismo y el subjetivismo. Desde su punto de vista, el objetivismo, cuyo principal exponente es Durkheim, al centrarse en las estructuras objetivas, ignora el proceso social mediante el cual los actores participan en la construcción de esas estructuras y sobre

la base de las cuales ellos actúan. A su vez, el subjetivismo, con el interaccionismo y la fenomenología a la cabeza, representa el mundo social basándose en los procesos de percepción, pensamiento y acción de los actores, ignorando las estructuras objetivas en las cuales esos procesos se producen. Los primeros ignoran la acción y el agente; los segundos ignoran las estructuras objetivas.

Para evitar este dilema, Bourdieu pone el acento en las prácticas, a las que considera un producto de la relación dialéctica entre la estructura y la acción (Ritzer, 1999). Propone dos conceptos fundamentales para lograr su objetivo, el de *habitus* y el de campo. El *habitus* es el producto de la internalización de las estructuras. Comprende los esquemas mentales o cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas y luego las perciben y las evalúan. El *hábitus* es producido, estructurado, por el mundo social y, a su vez, es un estructurador de ese mundo. Bourdieu lo describe como un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, constituido por las prácticas y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos (Bourdieu y Wacquant, 1995). El *habitus* se manifiesta en todas nuestras prácticas, funciona de manera inconsciente y escapa al control de la voluntad del agente. Se adquiere de manera tácita durante el proceso de socialización, gracias a la acción sistemática y duradera de diferentes agentes: familia, escuela, etc.

El concepto de campo alude a "una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)"[15]. Debe quedar claro que, para Bourdieu, las relaciones que definen un campo son relaciones entre posiciones, no entre individuos; existen separadas de la conciencia o la voluntad colectiva y ejercen coacción sobre la conducta de los ocupantes de esas posiciones. En el mundo social se pueden distinguir diferentes campos, según el tipo de capital que está en juego. Cada campo tiene su lógica de funcionamiento propio y genera entre los agentes involucrados la creencia en la importancia de lo que está en juego y en las ventajas que implica participar en el juego.

A partir de estos conceptos, Bourdieu construye su propuesta teórica, cuya orientación él define como 'estructuralismo-constructivista o constructivismo-estructuralista'. Esto da cuenta de su esfuerzo por vincular ambos mundos, el objetivo y el subjetivo, aunque a menudo se sostiene que en su obra hay un sesgo marcadamente estructuralista (Ritzer, 1999).

[15] Bourdieu y Wacquant, 1995, pág. 64.

b) Basil Bernstein (1924-2001)

Sobre la base de la sociología durkheimiana y de algunos elementos de la sociolingüística, Bernstein (1990) construye una teoría de la reproducción cultural cuya principal característica es que puede operar en varios niveles: institucional (macro); interaccional (micro); y de la conciencia del sujeto (subjetivo). Los conceptos propios de una teoría de este tipo, dice su autor, deben ser capaces de mantener unidos los diferentes niveles, permitir "leer lo macro en lo micro y lo micro en lo macro"[16].

Los conceptos centrales de la propuesta de Bernstein son los siguientes: código, clasificación y enmarcamiento. Sólo vamos a referirnos brevemente a ellos; en otro capítulo de este texto serán objeto de una exposición más detallada. Debemos aclarar que no es sencillo comprender el pensamiento de Bernstein, no sólo porque es bastante complejo, sino también porque su manera de expresarlo es considerablemente complicada.

El código se define como un principio regulador de las experiencias del sujeto que se adquiere tácitamente durante el proceso de socialización. Un código no se enseña ni se aprende, se adquiere de manera latente a través del habla. Una vez adquirido, el código se constituye en un dispositivo de posicionamiento del sujeto; regula lo que uno piensa, el modo de ser, y cómo se ocupa el lugar en el que se está. Quien posee el código puede generar en toda ocasión, de manera espontánea, lo que vale como conducta aceptable en un contexto determinado.

El código es un principio de selección e integración, dice Bernstein (1990); selecciona e integra significados, contextos y realizaciones. En el nivel micro el código selecciona e integra significados relevantes, contextos evocadores y formas de su realización. Al pasar del nivel micro (interaccional), al nivel macro (institucional), los significados se transforman en prácticas discursivas, los contextos en prácticas organizacionales y las realizaciones en prácticas de transmisión. Si nos trasladamos ahora al nivel subjetivo, tenemos lo mismo, pero bajo la forma de orientación del sujeto hacia los significados, prácticas interactivas especializadas y producciones textuales, respectivamente.

La adquisición del código implica, para Bernstein, tener la posibilidad de identificar ('reconocimiento') los significados que son relevantes en un contexto determinado y poder comportarse adecuadamente en ese contexto ('realización'). En otros términos, implica haber incorporado la 'regla de reconocimiento' y la 'regla de realización'. La socialización exitosa se traduce, en definitiva, en que el sujeto es capaz de tener la conducta que se considera apropiada, legítima, en un contexto determinado, gracias al dominio de esas reglas, las cuales son inherentes a las diferentes modalidades del código. Bernstein alude a la conducta apropiada en términos de 'producciones textuales'; es el 'texto' correcto en un sistema de interacción

[16] Bernstein, 1990, pág 29.

concreto, es decir, en un contexto.

El concepto de clasificación es tomado por Bernstein de la obra de Durkheim sobre la división del trabajo en la sociedad. Se vincula con el poder: poder para definir categorías y establecer los límites y las relaciones entre ellas. La clasificación expresa los "límites o aislamientos entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos) creados, mantenidos y reproducidos por el principio de la distribución del poder de la división social del trabajo; principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo dada"[17]. Estas categorías pueden ser agencias, agentes, discursos, prácticas. Como la clasificación es una función de la distribución del poder, la fuerza de la clasificación refleja los principios de la división del trabajo y la naturaleza de la jerarquía; establece, en el nivel objetivo, el orden y quién es el dueño de ese orden, tanto *dentro* de un contexto como *entre* diferentes contextos.

El concepto de enmarcamiento viene del interaccionismo simbólico y se relaciona con el control social. En toda división social del trabajo, las relaciones sociales que generan una determinada forma de contexto comunicativo, están sometidas a control. "El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes"[18]. Provee el modo de realización de un discurso; regula la forma en que un mensaje será hecho público y la naturaleza de las relaciones que son inherentes a ese mensaje; provee, en síntesis, las reglas de realización. Éstas regulan la creación y producción de las relaciones internas especializadas de un contexto determinado.

Por ahora creemos que basta con estas referencias para tener una aproximación a lo que Bernstein se propone respecto de la integración de los niveles micro y macro. A partir de los tres conceptos expuestos en los párrafos anteriores, él desarrolló una serie de modelos de análisis que aplica, primero, al proceso de transmisión cultural en la familia, y más tarde, al que se produce en las instituciones del sistema educativo formal, fundamentalmente las de nivel primario y secundario. Sobre esto último volveremos más adelante.

[17] Bernstein, 1990, pág. 146.
[18] Bernstein, 1993, pág. 48.

Capítulo III

Transformación del individuo en un ser social y construcción de la realidad social

Cualquiera sea el supuesto sobre el hombre y la sociedad que sostengan y la orientación teórica que adopten, los sociólogos coinciden en dos cuestiones fundamentales: por un lado, que la sociología estudia la vida social humana, los grupos, las sociedades; y por otro, que hacer sociología implica 'poner entre paréntesis' nuestras interpretaciones personales de la realidad y las evidencias de sentido común, para mirar cómo y en qué medida las fuerzas sociales determinan nuestras vidas y nuestras concepciones más profundas sobre el mundo en que vivimos (Giddens, 1995a). Aprender sociología ayuda a descubrir la 'cara oculta de la realidad' (Berger, 1967), a ver lo que está por detrás de lo que aparece, a desnaturalizar y cuestionar lo que se presenta como obvio a la mirada cotidiana. Por esto la sociología es considerada una ciencia subversiva y el sociólogo no puede eludir la autoreflexión.

Los temas que vamos a desarrollar en este capítulo son fundamentales para iniciar ese proceso de 'desnaturalización' de lo dado, propio de la perspectiva sociológica. Ésta nos ayudará a descubrir, en primer lugar, que el hombre *no es* un ser social, sino que *se hace* social en virtud de procesos que la sociedad pone en funcionamiento con ese fin; y en segundo lugar, que la sociedad, si bien se nos presenta como una realidad dada (preexiste al individuo y lo sobrevive), debe su existencia a la continua interacción entre los miembros que la constituyen, en el marco de una determinada cultura que, a su vez, es creada, mantenida y recreada por esa interacción.

Tres premisas de la sociología de Marx expresan esta dialéctica de la sociedad de manera muy clara: *la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social*. Sobre la base de estas premisas desarrollaremos gran parte de los temas de este capítulo. Como veremos más adelante, cada una de ellas corresponde a uno de los tres momentos dialécticos en que se produce la construcción de la realidad social: externalización, objetivación e internalización. Una visión completa sobre dicha realidad, es decir, una visión que abandone las miradas reduccionistas propias del objetivismo y el subjetivismo, exige considerar los tres momentos (Berger y Luckmann, 1968).

Sanz1912

1. Elementos constitutivos de la vida social: individuo, cultura y sociedad

Antes de abordar el tema central de este capítulo, haremos una breve revisión de algunos conceptos de la sociología relacionados con los elementos constitutivos de la vida social y la forma en que ellos se vinculan entre sí: el individuo, la sociedad y la cultura. Los tres forman parte de una única realidad, la realidad social, que solamente se puede descomponer con fines analíticos. Hay que tener en cuenta que todas las ciencias del hombre trabajan con estos elementos; lo que difiere es la perspectiva desde la cual lo hacen.

Las modernas ciencias del hombre han demostrado que el ser humano es, entre los seres vivos, el que nace más indefenso y el más inmaduro desde el punto de vista biológico. Los sociólogos asignan a esta peculiaridad de la naturaleza biológica del hombre una gran importancia, ya que determina la dependencia de éste respecto de otros hombres para su desarrollo como persona humana. Si a un bebé se lo aísla físicamente, no tiene ninguna posibilidad de subsistir; si se satisfacen sus necesidades físicas y fisiológicas, pero se lo priva de afecto y de contacto con otros individuos de su especie, no puede desarrollarse como un ser normal. De esta manera, la convivencia con otros seres humanos se convierte en un imperativo, no sólo para el desarrollo de sus estructuras biológicas y sus facultades mentales, sino también para el de su personalidad psicológica y social. La convivencia humana, la 'situación social' en la que un individuo es 'arrojado' al nacer, es para él lo que el agua es para el pez. A esa situación social el hombre la encuentra ya hecha, no tiene posibilidad de elegirla, y por algún tiempo, tampoco puede modificarla, al menos voluntaria y activamente, aunque sí puede hacerlo 'pasivamente' y de hecho lo hace, pues el mero hecho de que un nuevo miembro se incorpore a la situación, trae aparejados inevitablemente algunos cambios. Cuando él se convierta en un 'actor social', para lo cual deberá aprender las pautas culturales propias de su sociedad, su papel será diferente.

Otra verdad de Perogrullo es que, si bien la situación social, la 'sociedad', es indispensable para el desarrollo del ser humano, la vida social no es posible sin la presencia de individuos socializados, es decir, de personas que ya han incorporado las pautas sociales y desarrollado los hábitos de conducta (roles) que su situación les exige. Aparentemente nos encontramos aquí frente al eterno dilema del huevo y la gallina, o sea, qué es lo primero, si el individuo socializado, o la situación social. Éste no es un dilema que a la sociología le interese dirimir, y tampoco podría hacerlo porque a las ciencias fácticas no les compete este tipo de cuestiones. Cualquiera que sea la forma en que el dilema sea resuelto, lo empíricamente válido es que la persona (el individuo socializado) y la sociedad no son dos entidades independientes, sino dos términos de una misma realidad.

El tercer elemento constitutivo de la realidad social es la cultura. Todo lo que el hombre aprende como miembro de las diferentes estructuras sociales en las que participa forma parte de la cultura (desde las cosas aparentemente más naturales, como el control de esfínteres, el cuidado del propio cuerpo, la alimentación, etc., hasta el respeto por determinados símbolos, el cumplimiento de las normas y la adhesión a un sistema de valores). El único ser capaz de crear cultura es el ser humano; pero no el ser humano aislado, sino junto a otros, participando en un proceso de interacción continuo. La cultura se presenta para el sociólogo como un aparato normativo, es decir, como un conjunto de normas (usos, costumbres, leyes) que regulan el proceso de interacción social y, en medida variable, la conducta individual. Comprende también la totalidad de los conocimientos y creencias (ideas) que permiten a la persona definir la realidad (física, social, espiritual), y que dan sentido y contenido a las relaciones sociales. Sin esas reglas que rigen los comportamientos, y sin esas ideas sobre la realidad, todo proceso de interacción humana es impensable. La cultura es, en definitiva, un producto de la interacción humana; no forma parte de nuestra herencia genética, sino que se adquiere, se aprende, y se trasmite de una generación a otra en el curso de la vida social; es de naturaleza simbólica y es compartida, total o parcialmente, por los miembros de una misma sociedad.

La vida social implica, por lo tanto, individuos socializados, relaciones sociales entre esos individuos y una cultura, es decir, un conjunto de normas, creencias y conocimientos compartidos (en medida variable según las sociedades), producidos durante el proceso de interacción, que se han estructurado y se trasmiten de una generación a otra mediante el proceso de socialización. Veamos en qué consiste este proceso, para desarrollar luego la forma en que se lo define desde diferentes perspectivas.

2. Socialización y educación

Podríamos decir que el proceso de socialización constituye el núcleo de la sociología de la educación; conocer la naturaleza de este proceso y cómo se produce nos permite explicar la forma en que un individuo se incorpora a la sociedad y, también, de qué manera ésta garantiza su propia existencia.

Según Dubet y Martucelli (1996), la socialización designa el doble movimiento por el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración y de individuos, de sujetos susceptibles de producir una acción autónoma. De entrada, ella se define por una tensión ubicada en el centro de diversos debates sociológicos que movilizan, a la vez, las representaciones del actor y las representaciones del sistema social. Sobre la base de un acuerdo inicial, que sostiene que la acción humana es producto de la socialización y que el individuo se afirma a sí mismo a medida que se

diferencia socialmente, se pueden distinguir dos conjuntos de posturas teóricas sobre la socialización. Uno la define como interiorización normativa y cultural, y afirma la reversibilidad de la subjetividad de los actores y la objetividad del sistema. El otro privilegia el tema de la disociación entre el actor y el sistema. Cada uno de ellos sostiene representaciones diferentes del individuo y su capacidad de autonomía frente a la acción de la sociedad.

En otras palabras, hay diferentes respuestas a la pregunta acerca de qué es la socialización, que parten de un acuerdo básico: la socialización es el mecanismo del que se vale la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia; gracias a él la sociedad 'fabrica' sus miembros. La expresión 'miembro de la sociedad' alude al individuo socializado, cualquiera sea el término que se utilice para nombralo: 'ser social' (Durkheim); 'actor social' (Weber y los que adoptan su perspectiva); 'agente social' (Bourdieu); 'persona social' (los funcionalistas). Como podemos advertir, el término que se usa en cada caso, no es un mero rótulo; expresa una forma de concebir al individuo en la sociedad (y a la sociedad en el individuo) y, por lo tanto, una manera de ver el proceso que le permite llegar a formar parte de ella. A partir de aquí comienzan las divergencias y los debates.

No vamos a adoptar aquí una respuesta particular a la pregunta planteada al comienzo; nos interesa solamente exponer esas respuestas con algún detalle y establecer qué las diferencian. Nos interesa también caracterizar el proceso de socialización, ver si se puede distinguir del proceso de educación y determinar qué ventajas tiene, o no, hacer tal distinción.

Cuando en sociología abordamos el tema de la socialización, partimos de un supuesto fundamental: el hombre no nace social, sino que se hace, y logra este 'hacerse social' solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos (verbal, gestual, virtual, la que sea). El estudio científico de niños que han vivido aislados durante sus primeros años de vida demuestra que el desarrollo de la totalidad de las estructuras biológicas del hombre se ve afectado, de manera irreversible, por ese aislamiento. Esos niños mostraban, en el momento de ser descubiertos, un deterioro físico e intelectual que resultó imposible de revertir, a pesar del tratamiento especial al que fueron sometidos. No lograron desarrollar el lenguaje, ni pudieron adquirir destrezas motoras elementales, ni aprendieron una serie de hábitos sociales que un niño, en condiciones normales, adquiere a los dos o tres años de edad.

No es necesario acudir a estos casos extremos para advertir la importancia que tiene la convivencia para el desarrollo humano. Cada uno de nosotros ha tenido oportunidad de leer, por lo general en la crónica policial, acerca de niños que han sufrido algún tipo de privación. Dicha crónica da cuenta, con frecuencia, de la forma en que esa privación afecta el comportamiento del individuo en cuestión. Por otra parte, todos podemos observar a diario las diferencias en las conductas de niños provenientes de

ambientes sociales distintos, es más, a partir de esas conductas podemos predecir, con cierto grado de certidumbre, a qué estrato social pertenecen. Estas experiencias cotidianas pueden servir para hacernos tomar conciencia de la forma en que la convivencia humana afecta el modo en que el individuo se comporta, sus actitudes frente a diferentes circunstancias y hechos, su manera de ver las cosas, su lenguaje, sus preferencias, su modo de vestir, etc., etc. Al nacer somos 'arrojados', como les gusta decir a algunos filósofos, en un medio social determinado. Este medio no es indiferente para nadie porque, de alguna manera, lo 'marca' a uno de manera inconfundible para toda su vida, y lo que es más importante aún, condiciona nuestras posibilidades objetivas de acceder a todo tipo de bienes sociales (educación, trabajo, ingresos, poder, prestigio, etc.) y disponer de mejores oportunidades en la sociedad.

Con estas referencias sólo pretendemos destacar algo que todos experimentamos a diario sin reflexionar en ello: la importancia que tiene la sociedad para cada uno de nosotros. El ser humano es el resultado de una doble trasmisión, la biológica, que forma parte de la herencia genética, y la social, que se da gracias a la convivencia. Es precisamente mediante el proceso de socialización que adquirimos la herencia social, es decir, aprendemos la cultura y al mismo tiempo vamos madurando socialmente, lo cual nos permite reducir nuestra dependencia inicial, incorporar los valores y las metas de la sociedad y llegar a comportarnos como la sociedad espera que lo hagamos. La sociedad, por su parte, se asegura con esto su propia supervivencia.

De lo anterior podemos deducir dos características definitorias del proceso de socialización. Una, que la socialización es un proceso social general, que tiene lugar cada vez que interactuamos con otros, cualquiera sea el carácter de esta interacción y el ámbito en el que tenga lugar (la familia, la escuela, el club, el colectivo, la cancha de football, etc., etc.), y se produce durante toda la vida. Otra, que el principal resultado de este proceso es una cierta 'adaptación' del individuo a la vida social, es decir, le permite participar activamente en ella de acuerdo, dentro de márgenes aceptables pero variables, a las pautas vigentes en esa sociedad.

Nos preguntamos ahora si socializar a un individuo es lo mismo que educarlo. ¿Por qué los sociólogos usan indistintamente ambos términos para referirse al proceso de formación del 'ser social', el 'actor social', la 'persona social'? Hemos visto al estudiar los clásicos que ellos no hacían ninguna distinción entre socialización y educación. En general, tampoco la hacen los sociólogos de la educación contemporáneos. ¿Es importante hacer esta distinción? ¿Qué ventajas nos aporta hacerla?

Agulla (1969) sostiene que, desde un punto de vista analítico, es importante distinguir el proceso de socialización del proceso de educación. En su opinión, esta ambigüedad terminológica, que debemos fundamentalmente a Durkheim, ha conducido a la sociología de la educación a un callejón sin

salida. Considera que una explicación adecuada de la formación de la 'persona social' exige distinguir ambos procesos y establecer claramente cuáles son las diferencias entre ellos. Agulla intenta mostrar que el proceso educativo tiene algunas peculiaridades que no se dan en el proceso de socialización, y destaca la importancia que tiene, siempre desde un punto de vista estrictamente analítico, tener en cuenta esas peculiaridades.

Hemos dicho antes que Agulla, al menos en la obra citada[1], adopta una perspectiva puramente funcionalista. Desde allí define a la educación como un *proceso especial* de formación de la 'persona social', dado por la comunicación de contenidos culturales, de un educador a un educando (relación educativa), con vistas al logro de un objetivo o un fin determinado. El resultado de este proceso es la *transformación* de la 'persona social' en una dirección determinada, la que fijan los fines definidos por el sistema educativo, o los que se propone la agencia educativa de que se trate (familia, escuela, iglesia). En consecuencia, según esta definición, para que exista un proceso educativo (y no un mero proceso de socialización) deben darse determinadas condiciones.

- Ejercicio de los roles de educador y educando, es decir, se debe poder identificar quién es el que enseña y quién el que aprende. Esto no ocurre en la socialización; aquí cada individuo desempeña ambos roles, ninguno de los participantes en la situación se propone ejercer una influencia determinada sobre el otro, las influencias son recíprocas.
- Quien ejerce el rol de educando es un ser 'socialmente inmaduro', por lo general niños, adolescentes o jóvenes, que se disponen (o son obligados) a adquirir determinados contenidos culturales que se consideran necesarios. Más específicamente, la relación educativa es una relación entre alguien que sabe algo, y alguien que no sabe, es decir, es una relación asimétrica desde este punto de vista. El que sabe tiene sobre el otro un cierto poder, dado por su dominio de determinados contenidos, y una cierta autoridad, dada no sólo por lo que sabe, sino también por la función que la sociedad le asigna, es decir, porque ejerce un mandato institucional.
- Es un proceso institucional, donde se da, como hemos dicho, una función manifiesta de enseñar y aprender. Es decir, a un actor concreto que ocupa la posición de maestro la institución le asigna la función de comunicar contenidos culturales (enseñar), y a otro, que ocupa la posición de alumno, le asigna la función de adquirir esos contenidos (aprender). La comunicación y el aprendizaje de esos contenidos es consciente, intencional, y está orientada al logro de un conjunto definido de objetivos.

[1] En sus trabajos más recientes, y abordando problemáticas más generales de la teoría sociológica, Agulla abandona el funcionalismo y adopta un enfoque más afín las orientaciones interpretativas y la hermenéutica.

Según Agulla, estas serían las características que permiten identificar a la educación como fenómeno y como proceso social. Por lo tanto, siempre que se dan estas condiciones podemos hablar de una relación educativa (desde la perspectiva sociológica). Esa relación adquiere diferentes formas según el momento histórico (no era lo mismo en la Edad Media que en la Edad Moderna), según la sociedad de que se trate (la educación en Argentina es diferente que en China), según la clase social (la educación de las clases altas no es la misma que la de las clases bajas) y según el espacio geográfico en que se da (no es igual en las zonas rurales que en las urbanas). Para Agulla estas serían las variables diferenciales del proceso educativo, es decir, los factores que condicionan la relación educativa, y por lo tanto, el desarrollo del proceso. El Cuadro nº 1 resume lo que acabamos de afirmar.

Cuadro nº 1: Características diferenciales de los procesos de socialización y de educación

Procesos de formación de la 'persona social'	Naturaleza del proceso	Mecanismos	Resultado del proceso
Socialización	Proceso general. Cumple una función latente de formación de la 'persona social'.	Participación en las estructuras sociales.	Adaptación (*conformación* de la 'persona social') y diferenciación social.
Educación	Proceso especial. Cumple una función manifiesta de formación de la 'persona social'.	Comunicación de contenidos culturales por un educador a un educando con vistas al logro de un objetivo o un fin.	*Transformación* de la 'persona social'. Cambio de conducta en una dirección determinada, definida por los objetivos y los fines de la educación.

Al definir a la educación de esta manera, Agulla, dentro de la misma orientación que Durkheim, se aparta de éste en varios sentidos. En primer lugar, distingue la educación de la socialización; una es un proceso especial, la otra un proceso general, no intencional, latente. Segundo, la sociedad como tal no cumple funciones educativas; como la educación es un proceso intencional y voluntario, solamente educan personas concretas a quienes se ha asignado ese papel en determinadas instituciones: los maestros, los padres, los sacerdotes, etc. Tercero, la educación no es la acción ejercida por una generación sobre otra, como sostenía Durkheim. Para Agulla, el concepto de generación no es apropiado en este caso porque se trata de una categoría histórica y no sociológica, y además, porque una generación no cumple su función social de forma manifiesta sino latente.

Nos parece pertinente exponer aquí la distinción que hace Mannheim

(1966) entre educación, instrucción y enseñanza. Desde su punto de vista, la confusión entre estos términos es frecuente y da lugar a confusiones en la discusión. Para Mannheim, la instrucción representa únicamente la transmisión de información; aquí el énfasis se pone sobre la materia o la cuestión que presenta el instructor, y se parte del supuesto de que éste domina el contenido de lo que se propone transmitir. El concepto de instrucción nada dice acerca de la relación entre el que transmite y el que recibe, ni sobre lo que éste hace con el contenido que recibe. La enseñanza, por su parte, hace hincapié en la relación entre dos personas: el maestro y el alumno. Implica que el maestro se interesa por el proceso de aprendizaje de sus alumnos y la necesidad de que éstos aprendan, que traten de seguir lo que se les enseña, de forma que el maestro pueda estar seguro de que el contenido ha sido efectivamente entendido y aprendido. "Es de esperar que la importancia en este intercambio recaiga, ahora, sobre el maestro, lo que tiene que decir y cómo lo dice, y también sobre el alumno, su desarrollo en comprender y su iniciativa mental para captar y transformar cuanto se le presenta"[2]. La educación alude a un proceso en el cual "una personalidad actúa sobre la otra con el fin de modificar el desarrollo de esta última. Es decir que el proceso no es solamente consciente, sino deliberado, para el educador que tiene la intención claramente advertida, de dar forma y modificar el desarrollo del alumno"[3]. Como podemos apreciar, la educación comprende una relación entre dos personalidades y un espectro de influencias más amplio, que van más allá de la mera instrucción o de la pura enseñanza. La sociología se ocupa estrictamente del análisis y la explicación del proceso educativo, no de la instrucción o de la enseñanza; esto le compete a otras disciplinas.

3. Diferentes perspectivas sobre el proceso de socialización

Decíamos antes que la pregunta sobre qué es el proceso de socialización se puede responder de varias maneras. Según la corriente de pensamiento a la cual adhieran, los sociólogos consideran al proceso de socialización como proceso de 'internalización', 'interiorización', 'aprendizaje', 'adquisición', etc., de la cultura. Más allá del término que se emplee, la socialización, en realidad, implica todo eso. Es un proceso complejo que nos afecta a todos de manera continua desde el momento del nacimiento hasta la muerte y se da cada vez que establecemos un contacto o una comunicación con otros. La socialización es el recurso del que se vale la sociedad para que incorporemos sus pautas, las aceptemos y nos comportemos de acuerdo a ellas. Sin este aprendizaje, cada uno de nosotros no podría desarrollarse plenamente como persona humana, ni actuar en la sociedad.

[2] Mannheim, 1966, pág. 35.
[3] Mannheim, 1966, pág. 36.

Los diferentes tipos de respuesta a la pregunta planteada están asociados de manera estrecha a las dos grandes orientaciones del pensamiento sociológico que hemos visto en un capítulo anterior: el objetivismo y el subjetivismo. En su versión extrema, estas orientaciones implican una visión reduccionista que no da cuenta de toda la realidad social.

3.1. Perspectiva objetivista

Este punto de vista está representado por el funcionalismo durkheimiano. Conviene acudir a las palabras de Durkheim para adquirir una idea exacta de cómo se considera el proceso de socialización desde esta perspectiva (recordemos que para él educación y socialización son sinónimos). Dice Durkheim:

> "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por el otro, el medio especial al que está particularmente destinado [...] De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. En cada uno de nosotros, puede decirse, existen dos seres que, aunque sean inseparables salvo por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el ser social. Construir ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación. [...] ...dicho ser social no sólo no ha sido totalmente hecho en la constitución primitiva del hombre; tampoco ha resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no estaba inclinado a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a consagrarse a algo y a sacrificarse. [...] Es la propia sociedad que, a medida que se fue formando y consolidando, fue sacando de su propio seno esas grandes fuerzas morales ante las cuales el hombre sintió su inferioridad. [...] La sociedad se encuentra pues, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos. Es necesario que, por las vías más rápidas, agregue, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la educación, y percibimos toda su grandeza. [...] En el hombre -al contrario de los animales- las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de algún modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí que no puedan trasmitirse de una generación a otra por vía de la herencia. La trasmisión se hace por la educación. [...] En tanto que mostramos la sociedad moldeando, de acuerdo a sus necesidades, a los individuos, podría parecer

> que éstos sufrirán, en consecuencia, una insoportable tiranía. Pero, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; porque el nuevo ser que la acción colectiva, por medio de la educación, edifica así en cada uno de nosotros, representa aquello que hay de mejor en nosotros, lo que hay en nosotros de propiamente humano. El hombre, en efecto, no es un hombre sino porque vive en sociedad"[4].

Desde el punto de vista de Durkheim, una socialización exitosa implica la interiorización de las pautas, las normas y los valores que son significativos para la sociedad. Del texto citado, se desprenden las ideas durkheimianas fundamentales sobre el proceso de socialización: i) El individuo desempeña un papel pasivo en ese proceso; recibe la acción que otros ejercen sobre él. Esta recepción es posible gracias a la predisposición que todo ser humano tiene hacia la socialidad. ii) Es un proceso que comienza en el momento en que el individuo nace, y dura toda su vida. iii) El agente encargado de la trasmisión de la cultura es la 'sociedad', a través de las 'generaciones que están maduras para la vida social'. La sociedad es una realidad por sí misma, independiente de los individuos que la componen, y se impone a éstos de manera inevitable. iv) El individuo se encuentra siempre subordinado a la sociedad y determinado por ella. Al querer lo que la sociedad quiere, el hombre se quiere a sí mismo; sin la existencia de la sociedad, el ser humano queda reducido a la condición de animal. v) El resultado del proceso de socialización es la adaptación del individuo a la vida del grupo, o los grupos, de los cuales forma parte. Debe aceptar las pautas de la sociedad y comportarse de acuerdo a ellas, de lo contrario, el único que se perjudica es él, ya que debe sufrir las consecuencias de su conducta antisocial. vi) La importancia de los valores y sus implicaciones de tipo moral. Los valores tienen una existencia objetiva, trascienden las conciencias individuales y determinan todas las relaciones sociales.

Lo que más impacta de la concepción durkheimiana es el determinismo. Si pensamos en nuestra experiencia social, no podemos dejar de reconocer la enorme influencia que la sociedad ejerce sobre nuestro comportamiento: la forma en que hablamos, lo que nos gusta, lo que queremos, lo que pensamos y sentimos, etc., etc., está condicionado en gran medida por los grupos a los cuales pertenecemos (la familia, los amigos, la escuela, el trabajo, etc.). Ni siquiera la percepción sensorial y el producto de nuestra imaginación, algo que pareciera totalmente subjetivo, escapa al condicionamiento social. Sin duda, Durkheim ha puesto en evidencia hechos indiscutiblemente válidos, pero se ha quedado con un aspecto de la verdad, ya que no ha tenido en cuenta, al menos explícitamente, la posibilidad que tiene la persona humana de crear, de innovar, de desviarse de las pautas establecidas, en suma, de ejercer su libertad.

[4] Durkheim, 1966, pág. 16-21.

3.2. Perspectiva subjetivista

Encontramos en el interaccionismo simbólico, y también en la fenomenología social, la expresión más clara de esta postura teórica. Al contrario de la perspectiva objetivista, interaccionitas y fenomenólogos insisten en el papel activo del sujeto en el proceso de socialización: la fenomenología, al considerar que la sociedad es una construcción social y afirmar que la acción social responde a la intencionalidad del sujeto, y no exclusivamente al condicionamiento de las estructuras; el interaccionismo, por su parte, al insistir en la posibilidad que tiene el individuo de interpretar los significados y los signos, de crear otros nuevos, y de optar por dar una respuesta diferente a la esperada o pautada. Ambos admiten la autonomía del actor frente a la estructura y su capacidad para actuar de acuerdo al significado que cada uno le otorga a la situación. En una palabra, el paradigma interaccionista permite rechazar la discutible conclusión del objetivismo, según la cual, el condicionamiento estructural puede llevar al actor a actuar en contra de sus propias disposiciones e intereses.

El proceso de socialización constituye un tema fundamental para el interaccionismo. Los principales aportes en este sentido se deben a George Mead (1953). Su obra póstuma, *Espíritu, Persona y Sociedad*, es un punto de referencia ineludible a la hora de abordar esta temática. La importancia de Mead para la formulación de una teoría sociológica del proceso de socialización reside en su concepción de la 'persona' (*self*) y el 'espíritu' (*mind)* como emergentes sociales, y sus ideas sobre el mecanismo mediante el cual se constituyen, es decir, la interacción comunicativa mediante el gesto vocal y el lenguaje.

En el pensamiento de Mead, la *persona* es una pura abstracción sin la sociedad. Pero a su vez, la sociedad no puede existir sin las personas. Según Mead, la *persona* en cuanto tal es lo que hace posible la sociedad distintivamente humana. Es verdad que cierta clase de actividad cooperativa precede a la *persona*. Es preciso que haya alguna organización indefinida en que los distintos organismos trabajen juntos y que exista esa clase de cooperación en la que el gesto del individuo pueda convertirse para él en un estímulo de la misma clase que el estímulo para la otra forma, a fin de que la conversación de gestos pueda incorporarse a la conducta del individuo. Tales condiciones están presupuestas en el desarrollo de la *persona*. Pero cuando la *persona* se ha desarrollado, entonces se obtiene una base para la evolución de una sociedad distinta en su carácter de la sociedad animal. El principio básico para la organización social humana es el de la comunicación que implica participación en el otro. Esto requiere la aparición del otro en la *persona*, la identificación del otro con la *persona*, la obtención de la conciencia a través del otro. Esta participación es posibile gracias al tipo de comunicación que el animal humano está en condiciones de llevar a cabo, un tipo de comunicación distinta del que tiene lugar entre otras formas que no poseen ese principio en sus sociedades.

Cátedra

Ahora bien, dada la dependencia mutua entre la 'persona', el *self*, y la sociedad ¿cómo se explica la formación de la *persona*? Para Mead, la *persona* es, en primer lugar, un resultado de la convivencia humana; ella surge de la experiencia social, del proceso de interacción con otros, de las relaciones del individuo con ellos y con la situación que se crea durante ese proceso. La característica básica de la *persona* es la posibilidad de constituirse en objeto de pensamiento o de reflexión para sí misma, es decir, de observarse a sí misma de la misma manera que pueden observarla otros. Y esto puede ocurrir solamente porque la sociedad ha desarrollado gradualmente en el individuo la capacidad para asumir el papel del otro y de orientar su comportamiento en función de las expectativas del otro.

Veamos cómo se produce ese desarrollo. Mead divide analíticamente a la *persona* en dos componentes, el *Yo* y el *Mí*. El *Yo* representa las características espontáneas, únicas, naturales de cada individuo; es el que genera las respuestas libres y sin trabas a las conductas de los otros. El *Mi* en cambio, actúa como un censor del *Yo*; es el componente social de la *persona*, el encargado de controlar las respuestas del *Yo*. Representa las demandas de la sociedad internalizadas por el individuo y la conciencia que éste tiene de esas demandas. El *Yo* se desarrolla primero; el *Mí* lleva más tiempo, porque supone el aprendizaje de las expectativas y las reglas de la sociedad.

Para Mead hay una gran diferencia entre las demandas y expectativas de aquellos con quienes el individuo tiene una relación personal estrecha, y cuyos juicios son importantes para él, y las demandas impersonales de la sociedad. Las primeras son las demandas del *'otro significante'*, las segundas corresponden a las demandas del *'otro generalizado'*. El 'otro generalizado' es un concepto que designa los valores y las reglas morales reinantes en la cultura en la cual el niño se está desarrollando (Giddens, 1995). El 'otro significante', en cambio, es un concepto que alude a una persona concreta (no es una abstracción), aquella que se ocupa de manera directa del cuidado del niño y tiene para él una significación afectiva particular (los padres, en condiciones de socialización normales, o una enfermera si el niño está hospitalizado por un tiempo prolongado, etc.). El niño aprende primero a responder a las demandas del *otro significante* y, paulatinamente, a medida que sus procesos de interacción se hacen más complejos y se alejan paulatinamente del círculo de sus contactos primarios, aprende a responder a las demandas del *otro generalizado*.

El desarrollo de la *persona* se produce en etapas. La primera es la etapa de la imitación. Aquí el niño copia, imita lo que hacen los adultos. Por ejemplo, la niña juega con las cacerolas que su madre utiliza para cocinar; el niño lo hace con las herramientas mientras su padre repara el auto, etc. Aún no tiene una concepción real de sí mismo como ser independiente y separado del otro. La segunda etapa es la del juego: el niño actúa creativamente adoptando los roles de los otros. Él pretende que es el papá, el médico o el cartero; dicho de otra forma, juega los roles de cualquiera de

estos personajes, pero es conciente de que él es alguien diferente de su padre, el médico o el cartero. Aquí comienza a verse a sí mismo como un objeto social. Es en esta etapa que se inicia el desarrollo del *Mi*; pero todavía no ve este juego de roles como una necesidad social, simplemente se limita a jugar los roles de la vida social. La tercera etapa, que Mead denomina etapa del deporte, corresponde al verdadero desarrollo del *Mí*. El niño *asume* (más que juega) el rol del otro en una situación social, teniendo real conciencia de la importancia de él para el grupo y de la del grupo para él. La analogía con el deporte hace alusión a una conducta compleja que requiere la participación en un juego organizado, sujeto a reglas, donde el jugador debe ajustar permanentemente su conducta a las necesidades del equipo y a las situaciones específicas que surgen en el juego. Sobre todo, debe respetar ese conjunto impersonal de demandas y expectativas que constituyen las reglas del juego. En este momento se puede afirmar que el niño está respondiendo a las demandas del *otro generalizado*, es decir, de la comunidad organizada, en definitiva, de la sociedad. De esta manera la sociedad ejerce control sobre la conducta de sus miembros, un control que es necesario para la supervivencia de la misma sociedad; ésta se crea por la colaboración de todos, pero no está fundada apriorísticamente sobre una solidaridad general, existente de hecho, como pensaba Durkheim. Como en el deporte, las reglas de la vida social deben ser conocidas, compartidas y respetadas por todos, de lo contrario el *juego* no funciona.

Sobre la base de la 'persona' (*self*), emerge el 'espíritu' (*mind*), la inteligencia reflexiva del animal humano. Ésta se define como la capacidad para reflexionar sobre la propia conducta en términos de sus consecuencias futuras, sobre la base de la experiencia pasada. La función del 'espíritu' es valorar las líneas alternativas de comportamiento que se pueden asumir en cada situación; representa la capacidad de individualizar y definir los aspectos a los cuales puede referirse la conducta a través del uso de los símbolos, especialmente lingüísticos, sobre los que se funda la interacción.

Para Mead, el lenguaje juega un papel crucial en la formación de la 'persona' y del 'espíritu'; es el medio por el cual los individuos pueden indicarse mutuamente cómo serán sus reacciones a los objetos, y de ahí, cuáles son las significaciones que se atribuyen a esos objetos. No es un mero sistema de reflejos condicionados. La conducta racional involucra siempre una referencia reflexiva a la persona. El lenguaje es el mecanismo por excelencia de la comunicación simbólica; le permite al individuo señalar a los otros, y a sí mismo, las significaciones de las cosas, en base a lo cual cada uno puede prever los cursos de acción más adecuados y evaluar sus resultados. La comunicación simbólica es posible porque el significado de los símbolos es compartido por los individuos socializados en un mismo contexto cultural. Esto supone que el símbolo genera en el otro las mismas representaciones, actitudes y reacciones que genera en uno mismo.

Del planteo de Mead se desprende claramente que el proceso de so-

cialización es un proceso donde el individuo tiene un papel activo: él interpreta el significado de la situación que se crea por el proceso de interacción. Al hacerlo, no se limita a responder a las expectativas de rol correspondientes a esa situación y conformarse a ellas, sino que crea activamente sus propios esquemas de respuesta (roles) y recrea de esta manera la situación. Por lo tanto, no hay un determinismo cultural y social de la conducta como afirma el objetivismo. Las normas y valores, si bien son compartidos, no son mecánicamente eficaces en la determinación de la conducta. Para el subjetivismo, el comportamiento humano no es un mero reflejo de la estructura social, sino un resultado de la forma en que el sujeto interpreta la situación y responde a ella.

3.3. Perspectiva integradora

Hemos visto que tanto el objetivismo como el subjetivismo acentúan un aspecto del proceso de socialización y, al hacerlo, dejan de lado facetas importantes del mismo, lo que da lugar, en ambos casos, a la afirmación de verdades parciales. Un intento por superar las limitaciones de estos enfoques se encuentra en la obra de P. Berger y T. Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad.* En este trabajo, que se puede considerar clásico y de lectura obligatoria en sociología, los autores hacen una descripción fenomenológica de la forma en que se construye el mundo social, integrando los puntos de vista de Durkheim, Weber y Marx, del interaccionismo simbólico -en especial la visión de G. Mead- y de la fenomenología social de A. Schutz. La cita que sigue expresa claramente el pensamiento de los autores sobre este punto:

> "ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Como ya sostuvimos anteriormente, estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: *externalización, objetivación e internalización*. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe sólo de uno o de dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva"[5].

Para Berger y Luckmann es claro que el hombre no nace social, lo que posee es una predisposición hacia la socialidad, gracias a la cual puede convertirse en miembro de sociedad. Existe en la vida de todo individuo una secuencia temporal en el curso de la cual cada uno de nosotros es *inducido* a participar en la dialéctica de la sociedad.

[5] Berger y Luckmann, 1968, pág. 164.

> "El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven significativos para mí [...] Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. [...] Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo 'asume' el mundo en que ya viven otros. Por cierto que el 'asumir' es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez 'asumido', puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no sólo 'comprendo' los procesos subjetivos momentáneos del otro: 'comprendo' el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío"[6].

Una vez que el individuo ha llegado a este grado de internalización recién puede considerárselo miembro de una sociedad. A este proceso ontogenético Berger y Luckmann lo llaman socialización y lo definen como la *inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él.* Este proceso de 'inducción' comienza con el nacimiento y dura toda la vida; se distinguen en él dos etapas claramente diferenciables, la socialización primaria y la socialización secundaria.

a) Socialización primaria

Por las condiciones en que se produce, esta etapa de la socialización del individuo es fundamental. El niño al nacer se encuentra con una estructura social próxima, generalmente su familia. Pero, además, se encuentra con un mundo social objetivo, es decir, una estructura social más amplia a la cual debe incorporarse. La socialización primaria se desarrolla en la estructura social próxima y tiene las siguientes características:

- Mediatización del mundo por el 'otro significante'. El primer contacto del niño con el mundo social no se produce de manera directa, sino a través de la estructura social doméstica en la cual es colocado al nacer. Aquí juegan un papel fundamental los 'otros significantes', que se encargan de mediatizar el mundo para él y lo modifican en el curso de esa mediatización. Éstos seleccionan aspectos del mundo según la posición que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece 'filtrado' para el individuo a partir de esta doble selección. De esa manera el niño de clase baja no sólo 'internaliza' el mundo social con una perspectiva de clase baja, sino que lo 'internaliza' con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro indivi-

[6] Berger y Luckmann, 1968, pág. 164-165.

duo encargado de su socialización primaria).

- Importancia de los factores afectivos. La socialización primaria comporta una gran carga emocional. Hay una adhesión emocional a los 'otros significantes' y una verdadera identificación con ellos. Sin esa identificación, la internalización sería muy difícil, o casi imposible. Al identificarse con los otros significantes, no sólo acepta sus roles y actitudes, el mundo de ellos, sino que se identifica a sí mismo. La primera imagen que el niño tiene de sí mismo es la imagen que los 'otros significantes' tienen de él. El niño se ve como lo ven los 'otros significantes', se define a sí mismo como lo definen ellos. Esta es la idea del *yo* como entidad refleja que Berger y Luckmann toman del interaccionismo. Él llega a ser lo que los 'otros significantes' lo consideran. Este proceso no es mecánico ni unilateral; implica una dialéctica entre la "identidad objetivamente atribuida y la identidad subjetivamente asumida".
- Inevitabilidad del mundo social. De la misma manera que nadie puede elegir a sus padres, el niño no tiene ninguna posibilidad de elegir a sus 'otros significantes', no tiene más alternativa que aceptar los que le tocaron, tal como ellos son. También se ve obligado a aceptar las reglas de juego que imponen los adultos. Por lo tanto, el mundo social que le presentan los 'otros significantes' es el único que existe para él; no puede concebir otro, es *el mundo*. Por eso el mundo de la infancia se implanta con tanta fuerza en la conciencia del sujeto. Como dicen Berger y Luckmann, la socialización primaria logra lo que (retrospectivamente, por supuesto) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que, de hecho, es un montón de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento.
- Relevancia del lenguaje. Por medio del lenguaje el niño internaliza las definiciones de la realidad que se han institucionalizado. Además aprende los rudimentos del aparato legitimador, es decir, el por qué las cosas son lo que son y por qué hay que comportarse de una manera y no de otra.
- Definición social y condicionamiento biológico de las secuencias del aprendizaje. Cada sociedad define qué debe aprender un niño a una edad determinada. Define también qué aprendizajes son apropiados para los niños y cuáles para las niñas; qué cosas aprende un niño de clase alta y cuáles uno de clase baja, etc. Pero, además, la definición social de esas secuencias está condicionada biológicamente. Para ciertos aprendizajes cuenta la madurez neuromotora y psicológica del individuo. Por ejemplo, no se puede exigir a un niño de un año que se comporte en la mesa como uno de cuatro, ni que use los cubiertos, porque sencillamente no

puede hacerlo.

- Formación dentro de la conciencia del 'otro generalizado'. Al comienzo el niño asocia los roles y las actitudes a la persona del 'otro significante'. A medida que crece, los va abstrayendo progresivamente hasta convertirlos en roles y actitudes en general. Berger y Luckmann ilustran esto con un ejemplo: en la internalización de normas existe una progresión que va desde "mamá está enojada conmigo *ahora* porque derramé la sopa", hasta "mamá se enoja conmigo *cada vez* que derramo la sopa". A medida que 'otros significantes' adicionales (padre, abuela, hermana mayor, etc.) apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la generalidad de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo viene cuando el niño reconoce que *todos* se oponen a que derrame la sopa y la norma se generaliza como "*Uno* no debe derramar la sopa", en la que 'uno' es él mismo como parte de la generalidad que incluye, en principio, *todo aquello* de la sociedad que resulta significativo para el niño. Esta abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina 'otro generalizado'. Su formación en la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia autoidentificación. La socialización primaria concluye cuando el individuo ha logrado la formación, dentro de su conciencia, del 'otro generalizado'. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un *Yo* y un mundo. Al mismo tiempo que se produce el establecimiento subjetivo de una realidad coherente y continua (la sociedad), se cristaliza, en el mismo proceso de internalización, la identidad de la persona. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Éste constituye el contenido más importante y el instrumento por excelencia de la socialización.

b) La socialización secundaria

El individuo puede iniciar esta etapa cuando ha formado en su conciencia el concepto de 'otro generalizado'. Ninguna sociedad, y menos aún las sociedades modernas con gran división del trabajo y distribución del conocimiento, puede prescindir de la socialización secundaria. Este tipo de socialización correspondería a lo que vimos como proceso de educación en Agulla. Berger y Luckmann la definen como *la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones*. El alcance y las características de este proceso dependen de la complejidad de la división del trabajo y la distribución concomitante del conocimiento especializado.

> "Podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. [...] La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que congnoscitivos"[7].

A diferencia de la socialización primaria, en el proceso de socialización secundaria pierde importancia la figura del otro significante, la carga emocional disminuye y el mundo que se internaliza aparece con una inevitabilidad subjetiva mucho menor. Las secuencias del aprendizaje no están condicionadas biológicamente, sino que se establecen en términos de las propiedades intrínsecas del conocimiento que ha de adquirirse, o en función de los intereses creados de quienes manejan el cuerpo de conocimiento correspondiente. En este caso, se otorga prestigio a determinados roles y se hace más difícil el acceso a su ejercicio.

Las realidades que se internalizan en la socialización secundaria no son experimentadas por el sujeto como algo familiar e inevitable, por lo tanto, para hacerlas familiares, es necesario acudir a técnicas pedagógicas específicas. Estas técnicas permiten al maestro hacer que los contenidos sean vívidos, relevantes e interesantes. Dicen Berger y Luckmann que cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento (incorporados durante la socialización primaria) y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán estos últimos el acento de realidad que caracteriza a los primeros. La adquisición de una segunda lengua, por ejemplo, muestra claramente cómo el nuevo aprendizaje se construye sobre la base de la realidad familiar de la lengua materna. Antes de llegar a pensar en otro idioma, cada elemento de éste se traduce continuamente a la lengua propia.

Berger y Luckmann afirman que debido a la gran complejidad estructural de las sociedades modernas existen sistemas sumamente diferenciados de socialización secundaria, ajustados a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de elencos institucionales. "La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento. En tanto resulte relativamente sencilla, el mismo organismo institucional puede pasar de la socialización primaria a la secundaria, y

[7] Berger y Luckmann, 1968, pág. 175.

realizar, en gran medida, la segunda. En los casos de gran complejidad, tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel exclusivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de que se trate"[8].

4. Construcción y mantenimiento del orden social

El desarrollo social de un individuo sólo es posible dentro de un contexto de orden y estabilidad; ambos son prerrequisitos indispensables, no sólo para el desarrollo de la persona social, sino también para el desarrollo de la propia identidad psicológica. El ser humano se identifica a sí mismo en relación a los otros, dentro de las coordenadas espacio-temporales en las cuales encuentra su lugar en el mundo, distingue las etapas de su propia biografía personal y, en definitiva, define y da sentido a las situaciones que le toca vivir. Pero ese orden y esa estabilidad no forman parte del orden natural de las cosas ni derivan de las leyes de la naturaleza, sino que son una creación humana, un resultado de la actividad conjunta de los hombres, de la interacción pasada y presente entre individuos socializados, cualquiera sea el nombre con que se los designe: persona social, ser social, actor, etc. Siguiendo a Berger y Luckmann vamos a describir fenomenológicamente los procesos por los cuales se constituye y se mantiene el orden social, esa realidad objetiva que nos vemos obligados a 'internalizar', 'asumir', 'incorporar', si queremos desarrollarnos como verdaderos seres humanos. Estos procesos son la institucionalización y la legitimación.

4.1 El proceso de institucionalización

La experiencia de la vida cotidiana nos enseña que, a pesar de las posibilidades de variabilidad casi infinitas del comportamiento individual, los miembros de una misma formación social, que han sido socializados en las pautas culturales propias de esa formación, saben, en líneas generales, qué respuestas deben dar y cuáles deben esperar de sus semejantes en diferentes situaciones. Cada uno conoce qué le corresponde hacer como padre, como hijo, como cliente de un banco, como profesional, etc., etc. En definitiva, el comportamiento de cada uno de los 'actores' de la vida social es relativamente previsible, y es esta previsibilidad, en definitiva, la que posibilita la convivencia humana.

Se puede constatar, también, que el orden social es previo a la existencia de cada uno de nosotros, que no hemos participado en su construcción y que, además, se nos impone y tiene la capacidad de actuar sobre nosotros llegando incluso a modificar nuestras respuestas biológicas instintivas, a tal punto que hasta la satisfacción de nuestras necesidades vita-

[8] Berger y Luckmann, 1968, pág. 175.

les básicas se lleva a cabo siguiendo las pautas sociales establecidas. Basta con observar las rutinas y los gustos asociados con la alimentación, por ejemplo, para constatar este hecho.

Berger y Luckmann sostienen que la génesis del orden social está en la actividad humana pasada y su existencia en cualquier momento del tiempo depende de que esa actividad siga produciéndolo. Esta producción es posible gracias a que el ser humano está dotado de ciertas características biológicas que no posee ningún otro animal vivo. Ellos destacan las siguientes: i) La apertura al mundo y, por lo tanto, a la convivencia. El hombre no puede concebirse dentro de una 'esfera cerrada de interioridad estática', sino que se externaliza en actividad, al punto de convertir a esa actividad en objeto de su propia reflexión. ii) Plasticidad de la estructura de los instintos. El ser humano no tiene respuestas fijas a los estímulos externos, como ocurre con los animales; gracias a esa plasticidad puede elaborar respuestas adaptativas. iii) Organismo inestable. Esto exige al ser humano, para poder desarrollarse, organizar un contorno relativamente estable a su comportamiento. Estos hechos, derivados de la constitución biológica del hombre, son el presupuesto necesario para la producción del orden social, es decir, para la *institucionalización*.

El paso previo a la institucionalización es la 'habituación' del comportamiento. El hombre tiene la capacidad de transformar sus respuestas en hábitos de conducta, en rutinas, que, como todo hábito, implican la posibilidad de ejecutar una acción en el futuro, de la misma manera, con idéntico significado y con gran economía de esfuerzo. La ventaja de esta habituación reside en que las acciones siguen siendo significativas para el individuo, y al no requerir de él una actividad reflexiva para llevarlas a cabo, deja abierto el camino para la deliberación y la innovación. Cuando una acción se convierte en hábito, para ejecutarla no es necesario definir cada situación de nuevo, paso por paso; tampoco es necesario tomar una serie de decisiones, por lo tanto, quedan liberadas las energías para tomar aquellas decisiones que sean necesarias en circunstancias determinadas. Gran parte de la actividad humana está *habitualizada*, lo cual proporciona un contexto de estabilidad al comportamiento. Pensemos, como ejemplo, en lo que hacemos en un día cualquiera de nuestra vida cotidiana. Desde que nos levantamos ejecutamos automáticamente una serie de actos (higienizarnos, saludar a la familia, desayunar, tomar el colectivo, comenzar el trabajo, ejecutar las tareas específicas al mismo, etc,) sin pensar en cada momento en definir la situación, en decidir el curso de acción a seguir en cada caso. Son precisamente estos procesos de habituación los que anteceden a la institucionalización. Empíricamente, dicen Berger y Luckmann, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La cuestión es, por tanto, saber cómo surgen las instituciones. La institución aparece cada vez que se da una *tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de acto-*

res. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no sólo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. La institución establece que 'las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X'. Así, por ejemplo, la institución del matrimonio en Argentina establece que los cónyuges deben ser dos individuos adultos, o menores autorizados por sus padres, uno varón y otro mujer (todavía no se acepta el matrimonio entre personas del mismo sexo, y la unión civil entre homosexuales no rige en todos los distritos del país), que deben cohabitar, velar por el bienestar y la educación de la prole, etc. Estas tipificaciones incluyen aspectos formales (edad para casarse), y aspectos informales (por ejemplo, despedida de soltero, tipo de vestimenta para la ceremonia del casamiento, rituales en los festejos, etc.) compartidos por los miembros de esta sociedad (reciprocidad) y accesibles a todos (no son ocultos). No toda acción habitualizada llega a institucionalizarse. Generalmente se institucionalizan aquellas actividades que se refieren a cuestiones fundamentales para la subsistencia del grupo o de la sociedad en su conjunto (procreación, producción y distribución de bienes, transmisión de la cultura, etc.).

a) Las instituciones

¿Qué son las instituciones? En sociología, las instituciones constituyen *conjuntos de normas que rigen actividades consideradas básicas para la supervivencia del grupo*[9]. Su función es someter el comportamiento individual al control social. Esto implica que dichas normas se convierten en pautas previamente definidas que canalizan el comportamiento en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Una institución, por lo tanto, prescribe la forma en que deben hacerse las cosas. Es una norma social operativa, válida para un determinado grupo social, que reúne tres condiciones: i) Es aceptada por un gran número de miembros; ii) muchos de los que la aceptan la cumplen efectivamente, es decir, la han incorporado a sus rutinas de comportamiento, la han

[9] Hay una segunda acepción del término institución social. Se lo usa, generalmente, para designar a un grupo especial. En este sentido se habla de la familia, la escuela, la universidad como instituciones sociales. Aunque ello es perfectamente admisible, es conveniente, sin embargo, distinguir las pautas normativas, de las formaciones sociales a las cuales ellas se aplican. Y esto por dos razones: primero, las formaciones sociales pueden no adecuarse a la norma en todos los aspectos, es decir, el comportamiento de los miembros puede desviarse de la norma aceptada; segundo, porque las relaciones en una formación social se rigen por un complejo de pautas que no se agotan en una institución (las relaciones familiares se rigen por pautas que exceden las de la institución del matrimonio, por ejemplo).

'internalizado'; y iii) está sancionada, aprobada, o sea, se espera que algunos miembros del sistema se guíen por la norma en circunstancias adecuadas.

En la vida social concreta la institucionalización nunca es total. Esto implica que la norma institucionalizada nunca va a ser aceptada por la totalidad de los miembros de un grupo, sobre todo si se trata de grupos muy numerosos y socialmente heterogéneos. Además, puede ocurrir que se acepte la norma general, pero que se rechacen algunos aspectos parciales de la misma. En lo que respecta a la internalización por parte de cada miembro individual, ésta es cuestión de grados. Todos los miembros del grupo no llegan a incorporar la norma de igual manera. Por otra parte, hay algunas pautas que son más fuertes que otras. Por ejemplo, la protección y cuidado de los hijos es, actualmente, una expectativa de comportamiento más fuerte que la expectativa de que la esposa se ocupe de las tareas domésticas y el marido sostenga económicamente el hogar. Por último, la medida en que una norma está sancionada es difícil de establecer en sistemas complejos.

Toda institución tiene tres características fundamentales: historicidad, control y objetividad. La historicidad hace alusión al hecho de que las instituciones se han ido conformando gracias a la acción conjunta y continua de los actores sociales durante un cierto período de tiempo, transcurrido el cual, se han consolidado y, como consecuencia de ello, resultan difíciles de cambiar rápidamente. El control se refiere a que las instituciones son pautas consideradas obligatorias por los miembros del (o los) grupo(s) social(es). El resultado de esto es que las instituciones dirigen el comportamiento en una dirección determinada. Por último, la objetividad implica que las instituciones son experimentadas por los actores como si tuvieran realidad propia, similar a un 'objeto', como algo externo al individuo y que ejerce coacción sobre su conducta.

Berger y Luckmann, coincidiendo en esto con Durkheim, afirman:

> "Un mundo institucional se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes que él naciera, y existirá después de su muerte. Esta historia de por sí, como tradición de las instituciones existentes, tiene un carácter de objetividad. La biografía del individuo se aprehende como un episodio ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad. Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no, no puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten a todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes. La realidad objetiva de las instituciones no disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquéllas. Por experiencia, grandes sectores del mundo social pueden resultarle incomprensibles, quizá oprimentes en su opacidad, pero siempre reales. Dado que las

> instituciones existen como realidad externa, el individuo no puede comprenderlas por introspección: debe 'salir' a conocerlas, así como debe aprender a conocer la naturaleza. Esto sigue siendo válido aunque el mundo social, como realidad de producción humana, sea potencialmente comprensible como no puede serlo el mundo natural. [...] Tiene importancia reconocer que la objetividad del mundo institucional, por masiva que pueda parecerle al individuo, es una objetividad de producción y construcción humanas. El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí. En otras palabras, a pesar de la objetividad que caracteriza al mundo social en la experiencia humana, no por eso adquiere un status ontológico separado de la actividad humana que lo produjo. [...] ...es importante destacar que la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización)"[10].

Esto remite, nuevamente, a las tres premisas de Marx que citábamos antes: *la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social*.

b) Los roles

Las normas operativas que conforman el mundo institucional y existen como realidad objetiva se 'realizan' o 'se ponen en acto' en los roles que los individuos ejercen en los diferentes grupos de los que forman parte. En otros términos, las normas se aplican a actores concretos ubicados en diferentes posiciones sociales. Para cada posición están definidas en la sociedad un conjunto de expectativas y formas de comportamiento (roles) que constituyen verdaderas rutinas conocidas y aceptadas (en diferente grado) por todos los integrantes del grupo. Por lo tanto, el contenido de una posición social es enteramente normativo. Así, el que ocupa la posición de maestro en una escuela debe responder a una serie de expectativas que están fijadas para esa posición (se espera que un maestro enseñe, evalúe a sus alumnos, corrija las tareas de los niños, planifique las actividades de su clase, informe a los padres acerca del desempeño escolar de sus hijos, etc.). Es decir, se espera que él cumpla con sus 'obligaciones' como maestro, y a la vez, el maestro espera que el resto de los miembros de la escuela (alumnos, directivos, padres, etc.) se comporten de determinada manera respecto de él. En una palabra, el maestro se considera con determinados 'derechos' en tanto maestro. La posición en un sistema social implica, por lo tanto, un conjunto de 'obligaciones' y de 'derechos'. Las obligaciones

[10] Berger y Luckmann, 1968, pág. 82-83.

están determinadas por las normas que se aplican a la persona que ocupa una posición determinada, mientras que los derechos están determinados por normas que se aplican a las personas que entran en interacción con ella. Siguiendo con el ejemplo anterior, lo que constituyen obligaciones para el maestro, significan derechos para los alumnos, los directivos y los padres. Y a la inversa, las obligaciones de éstos, implican derechos para el maestro. Una posición social contiene, por lo tanto, dos aspectos: los roles y los status. De hecho, la participación en una estructura social supone que todos los actores conocen y aceptan (en diferente grado, por supuesto) sus propios derechos y obligaciones, y los derechos y obligaciones que corresponden al resto de los participantes que están en interacción con él. Si esto no se da, el proceso de interacción no es posible pues los comportamientos serían totalmente impredecibles, nadie estaría en condiciones de anticipar la respuesta del otro y en consecuencia, de producir la propia.

Los roles representan el orden institucional; su origen está en el proceso de habituación y objetivación que constituye la institucionalización. Ellos posibilitan la existencia de las instituciones en la experiencia real de los individuos; representan nexos institucionales de comportamiento y garantizan la cooperación, sin la cual la vida social no es posible. El rol de maestro tiene relación con otros roles cuya totalidad abarca la institución educativa. El maestro, al desempeñarse en cuanto tal, representa la institución educativa. Como dicen muy bien Berger y Luckmann, la institución se manifiesta únicamente a través de la representación en roles desempeñados. Con su conjunto de acciones 'programadas', ella se asemeja al libreto no escrito de una obra teatral. La realización de la obra depende de que actores de carne y hueso desempeñen reiteradamente los roles prescritos. Decir que los roles representan las instituciones implica decir que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos.

4.2. El proceso de legitimación

Hasta ahora hemos visto cómo, gracias a la externalización de la actividad humana en una situación de interacción continua, se van creando rutinas de comportamiento (hábitos sociales, es decir, roles) que paulatinamente adquieren una realidad objetiva y se le imponen al sujeto como algo externo y coercitivo. Este mundo institucional creado por las generaciones pasadas debe ser incorporado (internalizado) por las nuevas generaciones para asegurar la continuidad de la vida social. Esta internalización se logra mediante el proceso de socialización. Gracias a él esa realidad objetiva constituida por las instituciones, se convierte en realidad subjetiva para los nuevos miembros de la sociedad. Pero junto a la socialización surge la necesidad de legitimar ese mundo institucional a fin de garantizar su aceptación por parte de individuos que no han participado en su construc-

ción. En suma, el proceso de socialización es inseparable del de legitimación (Van Haecht, 1999).

La necesidad de legitimación del orden social se plantea, entonces, cuando éste debe trasmitirse a las nuevas generaciones, es decir, cuando hay que socializar a los nuevos miembros de la sociedad. Al llegar a este punto, afirman Berger y Luckmann, el carácter autoevidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo. La unidad de historia y biografía se quiebra. Para restaurarla y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse 'explicaciones' y 'justificaciones' de los elementos salientes de la tradición institucional. Veamos en qué consiste y qué funciones cumple el proceso de legitimación.

Según Berger y Luckmann, *la legitimación es un proceso de 'objetivación de significado de segundo orden' que consiste en la explicación y justificación del orden institucional*. Dicho en otros términos, la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. Explicar el mundo institucional significa atribuirle validez congnoscitiva a sus significados objetivados. Justificar ese mundo significa adjudicarle dignidad normativa a sus imperativos prácticos. La legitimación comporta, por lo tanto, dos componentes, uno cognitivo y otro normativo. El primero precede al segundo, o sea que, antes de aceptar y cumplir una norma, el individuo debe conocer la estructura a la cual corresponde dicha norma, es decir, los 'roles' que definen lo que debe o no debe hacerse dentro de esa estructura.

> "La legitimación no es sólo cuestión de 'valores': siempre implica también 'conocimiento'. Por ejemplo, una estructura de parentesco no se legitima sólo por la ética de sus tabúes del incesto en particular; primero debe haber 'conocimiento' de los 'roles' que definen tanto las 'buenas' como las 'malas' acciones dentro de la estructura. Por ejemplo, el individuo tal vez no busque esposa dentro de su clan, pero antes debe 'conocerse' a sí mismo como miembro de ese clan. Este 'conocimiento' lo recibe a través de una tradición que 'explica' lo que son los clanes en general y su clan en particular. Esas 'explicaciones' (que típicamente constituyen una 'historia' y una 'sociología' de la colectividad en cuestión y que en el caso de los tabúes del incesto probablemente también contengan una 'antropología') constituyen tanto instrumentos de legitimación como elementos éticos de la tradición. La legitimación no sólo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son. En otras palabras, el 'conocimiento' precede a los 'valores' en la legitimación de las instituciones"[11].

En el proceso de legitimación, Berger y Luckmann distinguen analíticamente diferentes niveles. Estos niveles se superponen empíricamente.

- Un primer nivel, de carácter incipiente, aparece cuando se trasmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia huma-

[11] Berger y Luckmann, 1968, pág. 122.

na. El hecho de dar el nombre a una cosa implica, de por sí, una *explicación* legitimadora. Cuando un niño aprende que otro niño *es* su primo, este dato informativo no sólo legitima una relación de parentesco, sino que legitima también, inmediata e inherentemente, el comportamiento que se debe tener con respecto a 'primos' que se incorpora junto con la designación. Las respuestas de los adultos a los por qué de los niños adquieren por lo general la forma de 'así es', o 'así se hacen las cosas'. Los adultos no nos esforzamos demasiado por explicitar las razones, entre otras cosas, porque no nos hemos detenido a pensar en ellas ya que las consideramos evidentes por sí mismas, las hemos incorporado de esa manera, en suma, las hemos 'naturalizado'. Este nivel de legitimación es preteórico, pero constituye el fundamento de conocimiento autoevidente sobre el que descansan todas las explicaciones posteriores.

- En el segundo nivel aparecen explicaciones que contienen proposiciones teóricas en forma rudimentaria. Aquí podemos hallar diversos esquemas explicativos que se refieren a grupos de significados objetivados. Se trata de esquemas sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas; se expresan, generalmente, mediante máximas, dichos y cuentos populares. El niño aprende dichos como éste: 'al que da y quita le sale una jorobita'; o cuentos como el de Caperucita Roja o Pinocho, orientados a que extraiga máximas concretas de conducta y las incorpore como válidas.
- El tercer nivel contiene teorías explícitas mediante las cuales se legitima un sector institucional en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. En este nivel la legitimación comienza a trascender el campo de la aplicación pragmática y a perfilarse como 'teoría pura', cuya trasmisión está a cargo de personal especializado.
- El cuarto nivel está constituido por los universos simbólicos. Éstos se conciben como la matriz de todos los significados objetivados socialmente, y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. La legitimación se produce por medio de totalidades simbólicas que no pueden, de ningún modo, experimentarse en la vida cotidiana. En este nivel de legitimación se integran todos los sectores del orden institucional en un marco de referencia general que constituye un universo en el sentido literal de la palabra, porque ya es posible concebir que toda la experiencia humana se desarrolla dentro de aquél.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar, con Van Haecht que "el modelo de análisis de la construcción de la realidad social propuesto por Berger y Luckmann abunda en recursos que nos ayudan a captar cómo los

actores sociales realizan una obra intersubjetiva de puesta en orden del mundo y de incesante construcción-reconstrucción de este mundo. Nos enseña que lo social procede, primero, de la cognición, sólo después de lo normativo. Formar parte de la sociedad significa compartir su 'saber', es decir, convivir con su orden".[12]

5. Las agencias de socialización

Se denominan agencias de socialización a todos los grupos o unidades sociales en el seno de los cuales se produce el proceso de socialización. En un sentido general, entonces, todas las formaciones sociales en las cuales el individuo participa constituyen agencias de socialización, puesto que estamos hablando de un proceso general que se produce cada vez que tiene lugar un proceso de interacción. Aquí no vamos a considerar todas esas posibilidades; nos vamos a ocupar solamente de aquellas formaciones sociales a las cuales la sociología les atribuye un papel preponderante en la transmisión de pautas culturales: la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de pares y los medios de comunicación de masas. Teniendo en cuenta la distinción que hicimos antes entre proceso de educación y proceso de socialización, podríamos decir que, si bien todas ellas son agencias de socialización (transmiten de manera latente las pautas culturales), únicamente la escuela, la familia y la iglesia son, también, agencias de educación (cumplen idéntica tarea, pero de manera explícita y con objetivos definidos). En uno y otro caso dejamos de lado la multiplicidad de organizaciones de distintos tipos (recreativas, solidarias, vecinales, profesionales, etc.) en las cuales un individuo puede participar. Todas ellas contribuyen a que éste amplíe su campo de experiencia social, adquiera mayor independencia, y con ello, a que madure socialmente.

Es importante advertir que hoy todas las agencias de socialización no actúan en la misma dirección, es decir, los significados (normas, pautas, valores, etc.) que intentan inculcar pueden ser contradictorios entre sí. Esto da lugar a lo que Van Haecht (1999) llama 'socialización en pedazos'. En esta socialización, la articulación entre la legitimación de los significados y la legitimidad de las agencias que los transmiten se vuelve cada vez más problemática. Esto es particularmente válido para el caso de la escuela, que es la que tiene a su cargo la mayor parte de la educación, es decir, la socialización programada, en el sentido de que se trata de la organización institucionalizada de la asimilación de los niños a la sociedad global, a la familia y a los grupos a los que éstos van a pertenecer. En un momento en el que su acción es cuestionada desde diferentes ámbitos, sobre todo desde el de la producción económica, que le reprocha su ineficacia para satisfacer sus demandas, la escuela se ve vigorosamente invitada a reprecisar sus expectativas y sus principios de valoración, dice Van Haecht (1999).

[12] Van Haecht 1999, pág. 123.

5.1. La familia

A pesar de los cambios que ha sufrido la estructura de la familia en los últimos tiempos (virtual desaparición de la familia ampliada, al menos en las zonas urbanas, disminución del número de miembros de la familia nuclear, familias uniparentales y, más recientemente, familias constituidas por parejas del mismo sexo dispuestas a adoptar hijos), y el debilitamiento, cuando no el abandono, de algunas de sus funciones, la familia sigue siendo una de las agencias de socialización más importantes, si no la fundamental, con que cuenta la sociedad. Esto es así porque la familia, por sus características como formación social, reúne las condiciones ideales para llevar a cabo esa tarea. Veamos cuáles son esas condiciones.

- Es la primera estructura social en la cual el niño participa. En la mayoría de los casos, éste nace en el seno de una familia y permanece en ella de manera casi excluyente por varios años. Las condiciones de la vida moderna han determinado un cambio en esta pauta, ya que el niño es llevado tempranamente a las guarderías o los jardines maternales, pero estas instituciones todavía no se presentan como un sustituto de la familia. En ésta se satisfacen las necesidades básicas del niño, sean ellas físicas, psíquicas o sociales. El proceso de socialización primaria que, como hemos visto, juega un papel fundamental en la vida del individuo, se desarrolla fundamentalmente en la familia. Este proceso comienza en el momento en que el bebé nace (algunos afirman que comienza aún antes, durante su vida intrauterina); entonces se inicia su proceso de aprendizaje de las pautas sociales y, junto a ello, el desarrollo de su identidad psicológica y social. Todas las actividades dirigidas al cuidado del bebé, al tiempo que satisfacen sus necesidades primarias, le proporcionan el contacto humano imprescindible para su desarrollo como persona. La investigación empírica demuestra que si sus necesidades biológicas son satisfechas pronta y adecuadamente, acompañadas de una actitud emocional positiva, el niño tiene más probabilidad de desarrollar una visión del mundo como un lugar confortable y seguro. El trato que recibe de familiares cercanos influye en la percepción que el niño tiene de sí mismo y en el desarrollo de una personalidad más o menos segura, más o menos independiente, etc. Por otra parte, el tipo de atención que recibe (frecuencia con que es alimentado, higienizado, condiciones en que descansa, etc.) va conformando las necesidades que experimenta y la forma en que las puede satisfacer (sentirá apetito cada determinada cantidad de horas, rechazará ciertos alimentos y aceptará otros, lo perturbarán ciertos ruidos y no le molestarán otros, etc.). Todas estas experiencias tienen consecuencias sociales: implican la creación de hábitos de comportamiento, de actitudes frente al mundo circundante, de valoraciones, sentimientos, etc., que incidirán de

Garzón

manera decisiva en su vida futura.

- La relaciones entre los miembros de la familia son relaciones primarias y se fundan en fuertes lazos afectivos; ambas condiciones son fundamentales para asegurar la eficacia del proceso de socialización primaria. Las relaciones cara a cara permiten observar en forma directa el comportamiento del niño, evaluar sus progresos (o retrocesos) en el aprendizaje e introducir los ajustes que sean necesarios. Hay múltiples oportunidades durante el día para que los miembros de la familia se corrijan entre sí o refuercen las conductas que consideran adecuadas. Por su parte, los lazos emocionales que generalmente existen entre ellos determinan que la sanción del comportamiento (positiva o negativa) sea realmente significativa para el individuo (al niño no le resulta indiferente el castigo o la aprobación de sus padres o sus hermanos), la recibe como algo natural. Los maestros pueden comprobar en su experiencia diaria la diferencia que hay entre el comportamiento de niños que conocen los límites, porque los han aprendido en su familia casi sin inadvertirlo, y aquellos que no han realizado ese aprendizaje y deben enfrentar límites impuestos por otros de manera compulsiva y sin mayores contemplaciones afectivas.
- Hay un factor práctico que determina el papel preponderante de la familia como agencia de socialización: es el lugar donde el niño, durante varios años, pasa la mayor parte de su tiempo. La continuidad y durabilidad de los contactos crean las condiciones para la habituación de los comportamientos. Por un tiempo relativamente prolongado es el único mundo que existe para el niño, no puede compararlo con otros, es para él la realidad por excelencia.
- Un factor de orden psicológico también aporta lo suyo para hacer de la familia una eficaz agencia de socialización: los hijos son una prolongación biológica y social de los padres. Es natural que éstos estén especialmente motivados para trasmitir un conjunto de valores, actitudes y pautas de comportamiento que consideran válidas y beneficiosas para su prole.

El proceso de socialización en el seno de la familia apunta al logro de aprendizajes que tienen gran relevancia desde la perspectiva sociológica, entre ellos, el autocontrol, la orientación valorativa y las conductas de rol.

El control sobre sí mismo es imprescindible para vivir en sociedad. La vida de relación nos exige continuamente frenar nuestros impulsos y producir la conducta apropiada según la situación de que se trate. Podemos hablar de tres tipos fundamentales de autocontrol: físico (el control de esfínteres, entre ellos), emocional (evitar las respuestas agresivas o violentas, por ejemplo) y aquel que implica diferir las gratificaciones inmediatas para obtener recompensas o bienes futuros. En todos los casos la familia desempeña un papel de primer orden, ya que se presenta como el ámbito

Ediciones UNL

adecuado para llevar a cabo estos aprendizajes de manera 'natural' y en el momento oportuno.

Con relación a las orientaciones de valor, hay serias razones para pensar que éstas se adquieren en los primeros años de vida. Esta adquisición se lleva a cabo a través de las conductas concretas de los miembros de la familia, fundamentalmente de los padres. En este sentido importa más lo que ellos hacen que lo que ellos dicen; la falta de coherencia entre la acción y el discurso determina la pérdida de legitimidad de los valores que se pretenden inculcar y, por lo tanto, su no incorporación por parte del individuo. La conducta se orienta por valores, aunque habitualmente no resulte fácil establecer la vinculación que hay entre las dos cosas. En las sociedades modernas la familia enfrenta serias dificultades para la transmisión de valores, en primer lugar, porque el pluralismo propio de estas sociedades supone la coexistencia de una multiplicidad de sistemas de valor no siempre compatibles entre sí, y en segundo término, porque los valores que la familia pretende inculcar pueden ser contrarios a los que transmiten otras agencias de socialización, entre ellas los medios de comunicación de masas, fundamentalmente la TV.

Las conductas de rol más elementales se adquieren en la familia. Poco a poco el niño aprende cuál es el comportamiento que debe tener como hijo/a, como hermano/a, etc., y a esperar la conducta recíproca de aquellos con los cuales interactúa. Su madre y su padre sirven, inevitablemente, como puntos de referencia para el aprendizaje de los roles correspondientes. Las pautas pueden variar de familia a familia, de sociedad a sociedad, pero en todos los casos los padres constituyen verdaderos modelos de conducta que el niño incorpora sin darse cuenta y que ellos le trasmiten sin proponérselo de manera explícita y programada. A medida que participa en otras estructuras sociales, el niño podrá ir comparando esas pautas con las de otros niños como él y ampliando el espectro de sus expectativas sociales.

Un aspecto fundamental de las conductas de rol tiene que ver con el sexo/género. Desde muy temprano niños y niñas reciben en su familia un trato diferencial que se advierte hasta en las cosas aparentemente menos importantes, como es la vestimenta. Actualmente se sostiene que el sexo remite a diferencias biológicas de orden natural, mientras que el género se refiere a los aspectos sociales adscriptos a las diferencias sexuales (Macionis y Plummer, 2000). Dada esta definición, es obvio que los sociólogos prefieren utilizar el concepto de género, y dejar el de sexo para los biólogos. Las interpretaciones de lo que es masculino y femenino varían de una sociedad a otra; se trata de diferencias culturales, no 'naturales', por lo tanto, las pautas de socialización que conducen a ser hombre o mujer en las distintas culturas dependen de esa interpretación, que es, en definitiva, una construcción social. El análisis de la socialización de género es relativamente reciente y no disponemos de mucha evidencia empírica sobre esto. Lo cier-

to es que la discusión sobre las diferencias de género está instalada y tiene connotaciones que van más allá del plano puramente sociológico.

Un aspecto insoslayable en el análisis de la familia como agencia de socialización es el de su posición en el sistema de estratificación social. Si bien el status social de una persona puede variar en el curso de su vida, la ubicación inicial viene dada por la familia. Todos somos socializados en las pautas propias del estrato social de nuestras respectivas familias. Las conductas, actitudes, valoraciones, etc., incluso el lenguaje, de un niño de clase alta son muy diferentes a los del niño de clase obrera. Además, cada uno de nosotros se identifica a sí mismo como miembro de un estrato social determinado. De esta manera, el origen social no sólo condiciona la forma en que somos socializados, sino que prolonga su influencia durante toda la vida y constituye uno de los determinantes fundamentales de nuestras oportunidades futuras[13] .

Además del estrato social, existen otras variables que condicionan el proceso de socialización en la familia que es necesario tener en cuenta. a) El número de miembros que la componen. Esto incide en la complejidad del sistema de interacción, más que en el tipo de pautas y valores que se trasmiten. Si una familia cuenta solamente con tres miembros, el niño no aprenderá a comportarse como hermano, simplemente porque no los tiene. b) La zona rural o urbana en que reside. Los comportamientos de un niño del campo son totalmente diferentes a los del niño de la ciudad. El tipo de tareas que se desarrollan en la zona rural, las condiciones de vida, las oportunidades de entrar en contacto con otros, de acceder a diferentes tipos de información, etc., determinan expectativas y formas de comportamiento, actitudes y valores completamente diferentes a los de la ciudad. c) La religión (o la ausencia de religión) que profesa el grupo familiar. Esto incide directamente en el tipo de valores que se privilegian y que se pretende trasmitir a los niños.

Otro aspecto a considerar en la socialización es que, para que exista un verdadero aprendizaje de las pautas de comportamiento que se consideran adecuados, es necesario acudir al uso de una amplia gama de sanciones positivas y negativas (premios y castigos) dirigidos a reforzar las respuestas correctas y desalentar las que se consideran incorrectas o inapropiadas. La elección del tipo de sanciones que se emplean para reforzar la conducta correcta está condicionada por el estrato social al que pertenece la familia. En algunos se privilegian los castigos corporales, en otros priman las amenazas de orden afectivo. Los premios, por su parte, pueden ir desde la simple aprobación con un gesto o una palabra, hasta el

[13] En *La miseria del mundo*, Bourdieu (1999) da cuenta de los problemas que plantea la convivencia de individuos que han sido socializados de acuerdo a pautas muy diferentes y las dificultades que cada uno de ellos debe enfrentar en su lucha cotidiana por la supervivencia en un contexto social signado por la pobreza, la marginalidad y la falta de oportunidades, sobre todo para los más jóvenes.

regalo de un objeto costoso. Para que las sanciones sean efectivas deben ser significativas para el que las recibe. Recibir un premio, o un castigo, permite al niño ir comprendiendo paulatinamente cuándo su comportamiento es el adecuado y qué se espera de él en determinadas circunstancias. Es necesario que los agentes socializadores sean coherentes en esto. Si un niño es sancionado negativamente cada vez que se dispone a comer sin lavarse las manos, es muy probable que, con el tiempo, adquiera el hábito de lavarse antes de sentarse a la mesa. Pero si a veces se lo reprende y otras se lo deja pasar como algo que carece de importancia, la norma perderá significación para él y no la incorporará como parte de su personalidad.

5.2. La escuela

Considerando la distinción que hicimos entre socialización y educación, es claro que la escuela, como la familia, es una agencia de socialización y de educación. La escuela constituye una organización especializada, encargada de trasmitir la herencia cultural de la sociedad. Habilita a las nuevas generaciones para aprovechar las experiencias y los descubrimientos realizados por otros durante años de trabajo y las prepara para desempeñarse como miembros útiles a la sociedad. En las sociedades modernas, técnicamente avanzadas y con gran división del trabajo, la escuela es fundamental. En ellas la vida escolar de los individuos se prolonga por mucho tiempo (entre doce y quince años, y a veces más), parte del cual corresponde a la escolaridad obligatoria. Se estima que ese es el tiempo generalmente necesario para adquirir las destrezas básicas requeridas por este tipo de sociedades. La tendencia actual es que el vínculo de las personas con la escuela sea permanente, al margen de la edad de cada uno. Hoy no cabe duda de que quienes no tienen la oportunidad de participar en la estructura escolar están condenados inevitablemente a la marginalidad social.

Al mismo tiempo que educa, la escuela trasmite de manera latente un conjunto de normas, actitudes y valores que hacen del individuo una persona social más compleja y lo preparan para adaptarse a la vida social. Los pedagogos y algunos sociólogos denominan *curriculum oculto* a este conjunto de influencias no explícitas de la escuela. En tanto organización, la escuela, a diferencia de la familia, está formalmente estructurada, se rige por normas contenidas en reglamentos y disposiciones oficiales, y posee una clara jerarquía de autoridad. En un contexto de este tipo, dos son los principales tipos de aprendizaje a que conduce la socialización escolar: las nuevas conductas de rol y el ajuste a las reglas impersonales y la autoridad formal.

Las nuevas conductas de rol que se adquieren en la escuela están más orientadas hacia la sociedad global que aquellas que el niño tuvo oportunidad de ejercitar en el ámbito más restringido de la vida familiar. En la

escuela actúa como compañero, como alumno, como miembro de un grupo de trabajo, eventualmente como líder, etc. El aprendizaje de estas nuevas conductas le permitirán ir comprendiendo cuáles son las reglas que rigen los comportamientos en la sociedad. Comprenderá también el significado de las normas formales y su importancia para la convivencia. De hecho, en la evaluación que la escuela hace del niño se tienen en cuenta tópicos como los siguientes: disciplina, que implica el grado en que el alumno obedece las reglas de la escuela y las directivas de los superiores; urbanidad, que se refiere generalmente a la relación que establece con sus compañeros, su capacidad para trabajar y jugar junto a otros niños, etc.; el aseo, que indica el cuidado que el niño tiene por su aspecto físico y el respeto por las normas de higiene básicas. Son conocidas las dificultades que enfrenta hoy la escuela para transmitir este tipo de pautas, sobre todo en contextos de pobreza y marginalidad social, donde, por lo general, las conductas que legitima la escuela son muy diferentes de aquellas que sostiene la familia, y lo que ella ofrece no es valorado ni responde a las expectativas de sus destinatarios.

Como ámbito para el aprendizaje del ajuste a las reglas impersonales y la autoridad formal, la escuela es insustituible. En la familia el niño aprende que debe obedecer y respetar a sus padres, y comprende que ellos tienen autoridad sobre él. Pero la naturaleza de la relación padres-hijo es, básicamente, personal y emocional. El niño obedece a sus padres porque los ama y reconoce fácilmente que depende de ellos. En la escuela, en cambio, se trata de obedecer 'las reglas', más que responder a las demandas de una persona concreta. La relación personal con el maestro es solamente un aspecto de su relación con una organización impersonal que exige respeto y obediencia.

Gracias a la forma en que están estructuradas, las funciones que le asigna la sociedad y el tipo de actividades que tienen programadas, las escuelas reúnen las condiciones necesarias para facilitar, de manera no explícita, cierto tipo de aprendizajes que exceden el plano cognoscitivo. Veamos algunos de ellos.

En primer lugar, la escuela es la encargada de transmitir un conjunto de contenidos que forman parte del *curriculum* oficial. La tarea del maestro consiste, precisamente, en llevar a cabo esa transmisión, pero al mismo tiempo, y generalmente sin proponérselo de manera consciente, el maestro inculca otro tipo de contenidos que tienen que ver con la regulación de la conducta: normas, actitudes y valores. Esto ocurre, necesariamente, porque cada maestro tiene su propia manera de presentar los contenidos del programa, de acuerdo a su idiosincrasia particular y la forma en que ha definido la situación. El lenguaje, los gestos, los modales, etc., del maestro, tanto como la forma en que trata a los niños, los ejemplos que utiliza para ilustrar un tema, los comentarios que realiza frente a determinadas reacciones de sus alumnos o respecto de los contenidos del programa, en sín-

ganz1912

tesis, todas sus conductas, reflejan el grupo social al que pertenece y las pautas en las que él mismo ha sido socializado. En definitiva, aun cuando no se lo proponga de manera explícita y tampoco sea consciente de ello, está llevando a cabo una tarea de inculcación que responde a su propia concepción del mundo y a sus actitudes frente a la vida.

En segundo lugar, en la escuela se organizan con frecuencia distintos grupos de trabajo. En estos grupos los niños tienen la posibilidad de ejercer diferentes roles y desarrollar habilidades sociales básicas, como el manejo de conflictos, la coordinación de tareas, el respeto por el trabajo del otro, la tolerancia frente a posiciones diferentes a la suya. Las actividades de estos grupos son un eficaz medio de socialización, por dos motivos importantes: i) Exigen a sus participantes el desarrollo de habilidades que les serán indispensables para resolver los problemas de relación que se presentan en la vida cotidiana (aprenden a intercambiar puntos de vista, escuchar las opiniones de los otros y tomarlas en cuenta, actuar conjunta y cooperativamente, discutir, defender la posición propia, tomar decisiones, etc.). ii) Por tratarse de grupos conformados por pares, se disfrutan por sí mismos, los errores no son sancionados de manera severa y ponen en funcionamiento técnicas de interacción que el niño utilizará durante el resto de su vida. El maestro puede manipular estos grupos para aumentar las oportunidades de aprendizaje y facilitar la interacción social.

En tercer lugar, la actuación del personal de la escuela provee al niño de nuevos modelos de rol: maestro, director, preceptor, etc. La influencia de estos actores sobre el niño se ejerce de diferentes formas y abarca un amplio espectro de conductas, que pueden ir desde el modo de hablar y vestir, hasta la formación de valores y creencias básicas. En la relación maestro-alumno tienen importancia muchos factores: el interés que demuestra el maestro por el niño, sus cualidades generales de liderazgo, la manera con que explota las oportunidades que su posición le brinda para exigir respeto y obediencia, etc. El maestro se constituye con frecuencia, sobre todo durante los primeros años de escolaridad, en 'otro significante' para el niño, con todo lo que esto implica desde el punto de vista de su desarrollo como ser social.

Otra forma mediante la cual la escuela transmite modelos de rol es a través de los contenidos del programa oficial. Es el caso de los héroes nacionales, los próceres de la patria o cualquier otro personaje que se presente al niño como dotado de cualidades especiales y que son dignas de ser imitadas. Su influencia en tanto modelos depende de muchos factores: la concepción que el propio maestro tiene acerca de esos personajes, la coherencia que haya entre los valores y cualidades que ellos encarnan y los correspondientes a otros modelos de rol que otros agentes de socialización presentan al niño, como pueden ser los héroes y personajes que aparecen en los medios de comunicación de masas.

En cuarto lugar, la escuela utiliza una amplia gama de recompensas

y castigos para reforzar la conducta apropiada. Es allí donde el niño se enfrenta por primera vez con sanciones de carácter formal. Las calificaciones que coloca el maestro, la promoción de grado, los llamados de atención en el 'cuaderno de disciplina', la privación del recreo cuando se comete alguna falta, las notificaciones a los padres, etc., ponen al niño en contacto con un conjunto de disposiciones formales, de carácter impersonal, que lo preparan para comprender después la operación de mecanismos de igual carácter en la sociedad más amplia y en las diferentes organizaciones sociales en las que participará necesariamente en el futuro.

En síntesis, la importancia de la escuela es fundamental para la vida social del individuo, no sólo porque le proporciona conocimientos y competencias técnicas, sino también porque en ella adquiere elementos reguladores de su conducta (hábitos de comportamiento, actitudes, valores, etc.) que le resultan imprescindibles para desempeñarse en la sociedad. Quienes no tienen acceso a la escuela enfrentan la doble dificultad de carecer, por una parte, de las competencias específicas que exige la división del trabajo, y por otra, de las habilidades sociales indispensables para interactuar con otros de manera satisfactoria.

La transmisión de los dos tipos de contenidos, cognitivos o instruccionales, y regulativos de la conducta, se lleva a cabo en un contexto concreto, donde importan los valores y las actitudes de las personas involucradas, y no solamente el programa oficial que está previsto desarrollar. Cada uno de los miembros de la escuela pertenece a un estrato social determinado, tiene sus propias creencias, valores, actitudes, etc., en definitiva, posee una 'visión del mundo', o una 'ideología' como prefieren decir otros, un 'habitus', que se manifiesta de manera espontánea e involuntaria en todos sus comportamientos. Este hecho hace que la transmisión del programa escolar no se lleve a cabo del mismo modo en todos las escuelas y que cada una de ellas constituya una unidad particular, con características propias. La forma que adquiere el proceso de socialización de los niños depende, obviamente, de esas características. Por lo tanto, desde el punto de vista del desarrollo intelectual y social del niño no sólo importa la escuela en sí misma, sino la escuela concreta a la cual éste asiste.

5.3. La iglesia

Las instituciones religiosas, como dicen Dubet y Martucelli (2000), apuntan a transformar dogmas y principios morales en un conjunto de prácticas sociales y de disposiciones subjetivas, de creencias y de fe. El objetivo es 'fabricar' individuos que, compartiendo un conjunto de verdades reveladas, y conforme a una serie de mandamientos, ritos y reglas administradas por un personal especialmente formado y autorizado para ello, se comporten de determinada manera, de modo tal que puedan ser identificados como pertenecientes a una comunidad que profesa una creencia o

un credo común. Durkheim (1982a) ilustró de manera magistral la eficacia socializadora de la orden de los jesuitas, en una época en que se imponía la necesidad de contrarrestar la influencia que la reforma protestante tenía sobre la juventud y de recuperar para la iglesia católica el lugar que aquélla le disputaba.

Hoy las cosas han cambiado radicalmente para todas las iglesias. El papel socializador de las instituciones religiosas, y de la iglesia católica en particular, se ha desdibujado de manera notable. A ello ha contribuido, en gran medida, el proceso de secularización propio de las sociedades contemporáneas.

La secularización designa, fundamentalmente, la declinación de las concepciones del mundo que ven a los hechos naturales, sociales o de la vida personal de los individuos, como un resultado de la intervención divina o de la acción de poderes sobrenaturales (Dubet y Martucelli, 2000). El proceso de secularización trajo, entre otras consecuencias, una suerte de separación entre la fe y la conciencia, y una mayor autonomía de ésta con respecto a aquélla. En una sociedad secularizada, el creyente tiende a orientar su conducta según su juicio personal y no en base a los mandamientos de la iglesia a la cual pertenece. Esto ha llevado a que ésta pierda gran parte de su poder en la definición de algunos comportamientos, sobre todo de aquellos que implican un fuerte compromiso con principios morales, como son el control de la natalidad, la continuidad del matrimonio, la interrupción del embarazo, la eutanasia, etc. Por su parte, la iglesia ha tenido que adaptarse a las características de la sociedad y el rol de los sacerdotes se ha vuelto más laico. Lo anterior, unido a la crisis que se observa en las vocaciones religiosas, ha despojado a la iglesia de aquellas condiciones que, en algún momento, la constituyeron en un eficaz agente de socialización: su organización y su influencia. Esto es particularmente válido para el caso de la iglesia católica, una institución cuya influencia en nuestra sociedad ha sido, y sigue siendo en alguna medida, preponderante.

Hay que tener en cuenta, además, que la asistencia regular a los oficios del culto por parte de quienes admiten profesar una determinada religión se ha reducido considerablemente. Por otro lado, la catequesis no parece constituir una preocupación para gran parte de las familias, aun de aquellas que se identifican con algún credo religioso. En general, los padres que envían a sus hijos a colegios confesionales fundan su decisión en razones que no tienen que ver con su religión, ni con la voluntad de educar a sus hijos en la fe. La elección de este tipo de escuelas responde, más bien, a una valoración de ciertas cualidades de la escuela, tales como, la calidad de la enseñanza que imparte, las oportunidades de aprendizaje que ofrece, el equipamiento que posee, el tipo de normas que rigen la convivencia, etc. Menos declarado de manera explícita, pero igualmente efectivo como criterio para la elección de la escuela, es la extracción social de los alumnos que recibe la institución. Los padres que tienen la posibilidad de elegir la

escuela de su preferencia atienden no sólo al capital cultural que ésta brinda a sus hijos, sino también al capital social que pueden adquirir en ella. El hecho de que la escuela sea confesional suele ser totalmente secundario para estos padres.

5.4. El grupo de amigos

Por definición, los grupos de pares son grupos formados por personas de aproximadamente la misma edad, que comparten actitudes similares frente a los adultos y las figuras de autoridad, y poseen un status social semejante. Cuando el niño es pequeño, la integración de los grupos de pares está muy ligada a las relaciones de sus padres; más tarde estos grupos se forman casi accidentalmente, en torno a circunstancias de interacción que se generan en diferentes contextos: la escuela, el barrio, el club, etc. Pero poco a poco se vuelven más selectivos en función de determinadas condiciones: intereses, actividades, afinidades personales, etc.

La estructura de los grupos de pares no puede compararse con la estructura de ninguna de las otras agencias de socialización. Son grupos que carecen de organización formal y de funciones manifiestas fijadas desde fuera. Tienen carácter temporario y están centrados en intereses inmediatos. Crean sus propias pautas culturales, que difieren según el sexo/género, la edad y el estrato social al que pertenecen los miembros del grupo. Pueden llegar incluso a desarrollar formas de comunicación lingüística que resultan incomprensibles para los que no son miembros del grupo.

Los integrantes de un grupo de pares no participan en forma exclusiva de un solo grupo, pueden hacerlo en varios a la vez. La importancia que tiene cada uno de estos grupos para el individuo varía según la edad. Durante la adolescencia constituyen el agente de mayor influencia sobre el comportamiento individual. Gran parte de la orientación del adolescente hacia el futuro, la valoración que hace del mundo de los adultos, sus actitudes hacia los valores, las metas y las normas de la familia y de la escuela, las relaciones con sus padres y hermanos, etc., están condicionadas por el grupo, o los grupos de amigos.

Son precisamente las características estructurales que acabamos de mencionar las que hacen del grupo de pares un eficaz agente de socialización. En ellos el individuo desarrolla una serie de aprendizajes que solamente puede tener allí. Veamos algunos que resultan particularmente relevantes desde el punto de vista de la integración en la vida social.

- Experiencia de relaciones igualitarias. En la familia esto no es posible (es hermano/a mayor o menor, hijo/hija, etc.). En el grupo de pares el individuo es un 'igual'; ejerce los mismos roles que los otros, eventualmente puede llegar a tener cierto liderazgo, pero no pierde su rango de 'igual'.
- Pautas de conductas relacionadas con el sexo/género, las modas (vestimenta, bailes, etc.) y las formas de utilización del tiempo li-

bre. Con frecuencia estas pautas enfrentan a las de la familia y también a las de la escuela, sobre todo durante la adolescencia.

- Otros modelos de rol y nuevos lazos emocionales. Como en el caso anterior, los valores y actitudes que representan estos nuevos modelos, no coinciden siempre con los que sostienen la familia o la escuela. Es frecuente que los 'ídolos' de los adolescentes produzcan una reacción francamente negativa en sus padres y representen los valores opuestos a los que encarnan los sujetos ejemplares que presenta la escuela.
- La búsqueda de status se aprende generalmente en el grupo de pares. Mediante la utilización de ciertos símbolos de status (autos, motos, tipo de ropa, maneras de vestirse, concurrencia a determinados lugares, etc.) se logra un 'lugar' en el grupo. Estas habilidades sociales se transfieren luego a otras situaciones de la vida social y facilitan al individuo el desempeño en ellas.

Gracias a las oportunidades de aprendizaje que proporciona la participación en los grupos de pares, el individuo se convierte en una persona social más compleja, más 'madura' socialmente, es decir, con mayor cantidad de 'herramientas' a su disposición para desenvolverse en la vida social, lo cual le permite independizarse paulatinamente de su familia. Al verse expuesto a los valores y experiencias propias de otras familias, puede comparar diferentes modos de ver y hacer las cosas, y comienza a considerar el mundo desde distintos puntos de vista. Al mismo tiempo, junto a su mayor independencia, el individuo adquiere más seguridad, ya que es capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones gracias a los 'recursos' adquiridos en la interacción con personas socializadas en contextos diferentes al suyo.

Los grupos de pares son muy efectivos como agencias de socialización. Por una parte, dada la natural tendencia que tiene el individuo a adecuarse a las exigencias de sus pares, los grupos de pares logran fácilmente que sus miembros internalicen las pautas y formas de conducta definidas como válidas. Y por otra, las sanciones que aplica el grupo para fijar la conducta apropiada son particularmente efectivas, debido al significado que tiene para el individuo el/los grupo/s que integra.

5.5. Los medios de comunicación de masas

Los medios de comunicación de masas comprenden al conjunto de instrumentos mediante los cuales se puede transmitir información de forma simultánea e impersonal a un gran número de individuos (Macionis y Plummer, 2000). Los avances tecnológicos dieron lugar en los últimos tiempos a una verdadera revolución en las comunicaciones. Esto determinó que los medios de comunicación de masas ocuparan un lugar cada vez más importante en la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto;

prácticamente nadie se puede sustraer a su influencia. Ellos se interponen entre el sujeto y el mundo de la experiencia situado más allá de la percepción y el contacto directos; interfieren las relaciones familiares; y finalmente, el contenido de los programas que ofrecen, cualquiera sea la naturaleza de éstos, transmite una serie de conocimientos, valores y actitudes que conforman, en gran parte, las relaciones del individuo con las personas, los objetos, las organizaciones sociales y los acontecimientos de su vida cotidiana. Todo esto otorga a los medios un enorme poder, al punto que su control se ha convertido en un objetivo fundamental de los poderes del Estado, los partidos políticos, los grupos económicos, las organizaciones sociales, etc.

Los rasgos propios de los medios de comunicación masiva hacen que su acción socializadora esté sujeta a condiciones particulares y que su efecto real sobre la conducta del individuo sea muy difícil de determinar. Entre esos rasgos se destacan los siguientes:

- se dirigen a públicos amplios, socialmente heterogéneos y espacialmente dispersos que, por lo general, se exponen voluntariamente a su acción;
- el contenido de la comunicación está abierto a todos y su distribución es relativamente inestructurada e informal;
- la relación que se establece entre el emisor y el receptor del mensaje es totalmente impersonal, ya que el emisor se dirige a un público anónimo y la comunicación fluye en una sola dirección;
- están vinculados a la industria y su mercado, puesto que dependen de éste tanto desde el punto de vista tecnológico como financiero.

La actividad fundamental de los medios de comunicación de masas es la producción de mensajes que luego son distribuidos entre el público o la audiencia. Los medios proporcionan conocimientos en el más amplio sentido del término, es decir, como un conjunto de símbolos que dan significado al mundo de la experiencia cotidiana, conforman nuestra percepción de ese mundo y se suman al cuerpo de conocimientos disponible. Simultáneamente, y también en sentido amplio, proporcionan normas de conducta, entendidas éstas como pautas de comportamiento, valores e ideales destinados a regular la conducta individual y conformar determinadas actitudes. Nunca el mensaje es neutro; basta con comparar la información que sobre un mismo tema dan dos periódicos con diferente orientación ideológica o filiación política, para advertir la forma en que aquella puede ser manipulada, tergiversada o simplemente ignorada.

Se podrían multiplicar al infinito ejemplos que dan cuenta de la forma en que los medios de comunicación de masas, a veces de manera explícita, otras en forma sutil y solapada, ponen a nuestra disposición historias, modos de vida, tipos sociales, etc., completamente alejados (o muy cercanos) de nuestra experiencia directa e inmediata, al tiempo que condicionan nuestra percepción de esos hechos y desarrollan ciertos valores y acti-

tudes. A diferencia de otros agentes de socialización, los medios llevan a cabo su acción socializadora sin recurrir a premios o castigos, y con total prescindencia de la relación interpersonal directa. A pesar de que nadie pone en duda esa acción, no se sabe con certeza cuán efectivos son para canalizar la conducta individual en una dirección determinada. Con frecuencia se ha caído en el simplismo de hacerlos responsable de cuanta degradación moral existe en la sociedad. En otros casos, y con igual ingenuidad, se les atribuyen méritos que no se puede comprobar si tienen.

Las razones que hacen difícil conocer cuál es el verdadero efecto los medios masivos de comunicación sobre las cuestiones fundamentales de la conducta humana derivan, primordialmente, de los elementos involucrados en la comunicación de masas: el receptor, el medio y el emisor. Todos ellos actúan en situaciones complejas, en las que una multiplicidad de variables están condicionando los comportamientos de cada uno, que resulta imposible controlar en la investigación empírica.

El receptor, además de poseer él mismo un conjunto de valores, creencias, necesidades, etc., es un individuo que no actúa aisladamente, sino que forma parte de diferentes grupos sociales, tiene una posición social determinada y está dotado de una personalidad psicológica que define su comportamiento. Por lo tanto, su percepción del mensaje que transmiten los medios es absolutamente selectiva. Un mismo mensaje es recibido de manera diferente por los distintos receptores. Por otra parte, ocurre que la recepción del mensaje se produce en un contexto social global concreto, con características definidas, que inevitablemente también incide en esa recepción. Un mismo mensaje es recibido de manera diferente si la sociedad está atravesando una situación de crisis, que si pasa por un momento de relativa estabilidad y bonanza.

El medio, por su parte, constituye una influencia más entre otras, dentro de una situación total. Es prácticamente imposible definir los límites de cada una de estas influencias. Es fácil saber quién compra un detergente porque se lo sugirió una propaganda por la TV, pero no es tan sencillo averiguar en qué medida la actitud de un individuo frente a las relaciones homosexuales, por ejemplo, está determinada por los mensajes televisivos, o es el resultado de sus creencias religiosas, sus propias experiencias sexuales, las opiniones de sus pares, sus rasgos psicológicos, u otro tipo de factores.

El emisor, a su vez, es una persona, o conjunto de personas en una organización, ubicada en una red de relaciones sociales, cuyo comportamiento está sujeto, también, a una multiplicidad de influencias, y que selecciona y envía los mensajes de acuerdo con las expectativas y respuestas de otros grupos y de otras personas.

Todas estas condiciones sugieren que la tendencia a sobreestimar la influencia de los medios sobre la conducta (cosa bastante frecuente entre los maestros) carece de fundamento empírico. Esto no significa que dicha

influencia no tenga importancia, la tiene, y se podría decir a título de hipótesis, que ella es cada mayor.

6. La desinstitucionalización de la sociedad contemporánea

Una de las características de la modernidad fue lograr que las agencias tradicionales de socialización (escuela, familia, iglesia), constituidas como verdaderas instituciones sociales, fueran eficaces en su tarea de traducir los valores en normas y éstas en conductas. Dicho en otros términos, estas instituciones podían 'fabricar' individuos capaces de incorporar las demandas de la sociedad (en el sentido de 'hacerlas cuerpo'), es decir, de hacerlas suyas, de convertirlas en parte de su personalidad, de modo tal que cada uno orientara su conducta conforme a ellas. Esto permitió a la sociedad moderna constituirse en un todo ordenado y coherente y producir individuos que pudieran actuar de manera autónoma y, a la vez, conforme al sistema (Dubet y Martucelli, 2000). Sobre esta base, la sociología clásica construyó una imagen de la sociedad moderna y asignó a esas tres instituciones el papel de producir y reproducir de manera continua esa sociedad. El análisis del proceso de socialización que hicimos en un punto anterior responde a esta representación de la sociedad.

Hoy asistimos a lo que Dubet y Martucelli (2000) describen como desinstitucionalización de la sociedad. La sociedad actual se provee cada vez menos de individuos que responden a un modelo institucional, es decir, a un conjunto de valores relativamente homogéneos que se traducen en normas y en conductas. La escuela, la familia y la iglesia, al margen de las particularidades que las caracterizan y la forma en que responden a los cambios de la sociedad, tienen algunos puntos en común relacionados con este proceso de desinstitucionalización. Según los autores citados, a la escuela se le exige que alcance finalidades diferentes, a veces contradictorias; la familia nuclear ya no puede armonizar los roles y los sentimientos con base en un conjunto de valores homogéneos y la complementariedad de los roles del hombre y la mujer; la iglesia, por su parte, asiste a una separación entre el dogma y la fe, y se ve confrontada con el distanciamiento entre las experiencias religiosas y la adhesión a una moral común. Las tres instituciones han perdido el monopolio en el proceso de socialización y su influencia se ha restringido de manera considerable, aun cuando, al menos en el caso de la escuela, los individuos experimentan cada vez mayor necesidad de ella pues se ha vuelto imprescindible para ingresar al mundo del trabajo.

> "Todas las instituciones perdieron lo que constituía su 'esencia': su identificación con principios generales y su capacidad de socializar los individuos en esos principios. La diversificación de estos últimos, y el debilitamiento de los monopolios, indujeron un vuelco que todas las teorías sociológicas de la acción han subrayado. La producción de normas se ubicó del lado de la

subjetividad y de la experiencia de los individuos. El esquema se ha dado vuelta de la 'cima' hacia 'abajo'. La reflexividad, la distancia consigo mismo, la percepción de los intereses, la construcción de identidades se transformaron en los principios reguladores de la acción. Los procedimientos de ajuste de las conductas son una actividad social, y no ya un dato 'natural' de la organización a través de su sistema de roles"[14].

Los cambios operados en la sociedad, producto de múltiples factores, entre los que se cuentan la imposición de valores propios de la modernidad (el individualismo, el racionalismo y el secularismo, fundamentalmente), y los avances científicos y tecnológicos, nos obligan a pensar de una manera diferente el papel de la escuela, la familia y la iglesia. Se requiere, por ende, tomar en cuenta otros elementos en la 'fabricación' de los individuos, o en el proceso de 'construcción de la subjetividad', si se quiere utilizar un concepto más nuevo.

En lo que respecta a la escuela, una institución que fue el instrumento por excelencia para la difusión e imposición de las pautas propias de la modernidad y la consolidación de los estados nacionales, podemos decir que ha perdido hoy gran parte de las condiciones que le permitieron constituirse en una eficaz agencia de socialización cultural y política. Dichas condiciones tienen que ver tanto con las características propias de la escuela como con el contexto en el cual ella funciona. Dubet y Martucelli (1998) describen las mutaciones que ha sufrido la escuela y atribuyen este fenómeno, básicamente, a la masificación. La obligatoriedad de la escolarización de los niños, que constituyó una de las estrategias privilegiadas de los estados nacionales para asegurar la formación moral (laica) y política de los ciudadanos, provocó una demanda creciente de educación y con ello el crecimiento constante de los sistemas educativos. Esto trajo aparejado, entre otras consecuencias, que las escuelas dejaran de ser un lugar casi sagrado, consagrado a una función específica (cuya legitimidad nadie ponía en duda), donde el niño estaba protegido de las amenazas externas, y los maestros, dotados de verdadera autoridad, representaban los valores del sistema[15]. La masificación altera todas estas condiciones. El 'santuario' es invadido por los problemas de la sociedad, que irrumpen en él de la mano de actores sociales provenientes de estratos sociales que antes quedaban al margen de la escolaridad. Las finalidades de la escuela se diversifican y las exigencias para que la oferta escolar se adapte a las demandas de la sociedad se multiplican. La autoridad del docente es desafiada por parte de los alumnos, ya sea porque no comparten los valores y las normas que los maestros tratan de inculcar, o porque los conocimientos que poseen, y su conducta en general, no responden a las expectativas de los alumnos y sus padres.

[14] Dubet y Martucelli ,2000, pág. 231

[15] La sociología clásica, con Durkheim a la cabeza, cuando analiza la educación en general, y la escuela en particular, equipara a la escuela con la iglesia y al maestro con el sacerdote.

Por otra parte, los procesos de descentralización de la educación impulsados en los últimos tiempos otorgan una mayor autonomía a la escuela. Ésta debe hacerse responsable de definir y poner en marcha su propio proyecto institucional, lo cual trae aparejada una menor regulación externa de las actividades de la escuela y una necesaria transformación de su organización interna.

En síntesis, como sostienen Dubet y Martucelli (2000), la escuela ya no es una institución, en el sentido de una formación social capaz de transformar normas y valores en conductas, y éstas en personalidades individuales. Para comprender la forma en que opera hoy la escuela y las funciones que efectivamente cumple, debemos recurrir a nuevos modelos teóricos, capaces de captar la dinámica interna de una formación social que no responde ya al modelo que planteaba la sociología clásica[16] . Volveremos sobre este tema cuando abordemos el problema de la escuela como organización social.

La otra institución clave en el proceso de socialización, la familia, también acusa el impacto de los cambios de la sociedad y, en alguna medida, aunque sigue siendo insustituible, enfrenta serios desafíos en el cumplimiento de las funciones que se le asignan. Por desinstitucionalización de la familia Dubet y Martucelli (2000) entienden el vuelco por el cual las conductas de los actores se definen en menor medida por su conformidad a reglas generales que por la construcción de experiencias propias en las que intervienen tanto las pasiones como los intereses. La familia no constituye más un sistema de roles, sino un conjunto de experiencias construidas según varias lógicas, un arreglo entre individuos que combina sentimientos, lazos tradicionales e intereses.

Por último, la declinación de la iglesia como institución se manifiesta en un debilitamiento de su organización y de su influencia sobre la conducta del individuo. Como hemos visto en párrafos anteriores, el dogma y los preceptos de la iglesia han dejado de ser los principios que definen la acción de la mayoría de los que profesan una religión determinada. Los fundamentalismos religiosos demandan el sometimiento de la conducta del creyente a la ley divina, mientras que los movimientos renovadores en las diferentes iglesias apelan a una vivencia intensa de la experiencia religiosa y postulan la autonomía de la conciencia frente a los mandatos del dogma.

En suma, desde el punto de vista de los autores citados, el concepto de institución ya no sirve para caracterizar a la escuela, la familia y la iglesia. Sería más conveniente hablar de organizaciones.

> "Cada vez más frecuentemente estas organizaciones son definidas por políticas que se esfuerzan por asegurar la cohesión interna y responder a las

[16] Para profundizar sobre la crisis de la escuela como institución es útil la lectura de Dubet y Martucelli , 2000, capítulo 6.

presiones del ambiente. Se dedican a coordinar acciones, elaborar programas, negociar con otras organizaciones, establecer jerarquías de objetivos. La escuela integra poco a poco modelos de administración, fija programas y objetivos, ya no se dedica tanto a decretar una moral. La iglesia aprende a convivir con la diversificación de las prácticas religiosas, a responder a las demandas y a las presiones de los fieles que se organizan de una manera autónoma. La familia, que está reglamentada por un derecho que trata de seguir cada vez más de cerca la evolución de los hábitos y las situaciones, también se define a través de políticas sociales, fiscales, escolares, y de los diferentes grupos de presión... En resumen, estas instituciones que son organizaciones, marcos de acción, ofertas de servicios, cumplieron con el programa de la modernidad, el programa de una autoproducción de la sociedad"[17].

El proceso de desinstitucionalización de la sociedad tiene una consecuencia sociológica de gran importancia: la integración de la sociedad no es más el resultado de un proceso de socialización que asegura una coordinación general de las conductas. Según Van Haecht (1999) nos encontramos hoy con "una socialización 'hecha pedazos', producto de la unificación de las legitimaciones y de las legitimidades, a la imagen de la 'cultura en pedazos' que caracterizaría a nuestra sociedad. Los canales de socialización son contradictorios, sea en tantos contextos institucionales (familia-escuelas-medios-mundo económico) que se contradicen entre sí, como en el seno de una sola institución en donde los modelos propuestos son contradictorios"[18].

[17] Dubet y Martucelli, 2000, pág. 232
[18] Van Haecht, 1999, pág. 122

Capítulo IV

Sociología del sistema escolar

Hemos visto en capítulos anteriores que en la sociología de la educación se distinguen dos áreas de interés claramente diferenciadas que corresponden, respectivamente, a la macrosociología de la educación y la microsociología de la educación. La primera tiene como tema central el análisis del sistema escolar y sus relaciones con la sociedad en la cual está inserto; la segunda se ocupa de los procesos de interacción que tienen lugar en el aula y en la escuela, y todo lo que está involucrado en esos procesos. En el presente capítulo nos ocuparemos de la primera, es decir, desarrollaremos lo que corresponde a la perspectiva macrosociológica.

Por cierto, el análisis macro sociológico no es incompatible con el análisis micro; se trata de perspectivas complementarias, ambas absolutamente necesarias para alcanzar una verdadera comprensión del fenómeno educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en una clase escolar se produce en el contexto de una escuela y ésta no opera de manera aislada, sino que constituye un elemento de un todo mayor que es el sistema escolar. Gran parte de lo que pasa en las aulas y las escuelas es un resultado de las disposiciones y condiciones que emergen del sistema; a su vez, lo que ocurre a nivel del sistema, siempre está relacionado con la multiplicidad de procesos que tienen lugar en las escuelas y en las aulas. Tanto cuando se adopta la perspectiva macro, como cuando se privilegia el análisis de lo micro, es necesario tener en cuenta que el sistema en su conjunto, y las aulas y las escuelas en particular, sufren el impacto de una serie de procesos que tienen lugar fuera del sistema, es decir, en la sociedad.

Si, como sostiene E. de Babini (1991), la sociología de la educación es el estudio científico de la educación como fenómeno y como proceso social en contextos sociales de diferente amplitud, en la perspectiva macro el contexto de que se trata es el contexto societal, o sea, la sociedad global. Ello implica considerar al sistema educativo como un subsistema de la sociedad, al que se le asignan determinadas funciones y que, inevitablemente, se ve condicionado en su funcionamiento por los cambios y los procesos que tienen lugar en el contexto societal. El análisis macro se interesa, en consecuencia, por las relaciones entre el sistema escolar y la estructura económica, la estratificación social, la organización del poder político, las diferentes instituciones sociales (familiares, religiosas, etc.), otras dimensiones de la sociedad (como la demográfica) y los fenómenos culturales, bási-

camente los de carácter ideológico.

Obviamente, no es posible desarrollar aquí la totalidad de estos temas. Nuestro propósito es abordar de manera general solamente algunos de ellos. Antes de hacerlo, nos parece importante introducir el marco conceptual con base en el cual realizaremos dicho abordaje.

1. Conceptos propios del análisis de sistemas

En lo que sigue desarrollaremos un conjunto de conceptos imprescindibles para llevar a cabo el análisis de cualquier sistema educativo. Se trata de nociones básicas que nos permitirán manejar un código común y, de esta manera, saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos del tema. Expondremos en primer lugar algunos de los conceptos generales del análisis de sistema; definiremos luego lo que entendemos por sistema educativo, analizaremos sus rasgos distintivos y la forma en que se desarrollaron, para concluir con una breve referencia a sus relaciones con los otros subsistemas sociales.

Antes de definir lo que es un sistema escolar, necesitamos hacer una aclaración importante. El análisis de sistemas es un tipo de análisis científico, en el campo de las ciencias sociales, que responde a supuestos específicos y posee un marco conceptual propio[1]. En sociología es un enfoque afín a la tradición organicista y sirve a necesidades particulares. Por lo tanto, resulta apto solamente cuando se quieren captar determinados aspectos de la realidad, aquellos que aluden a una totalidad integrada y que funciona como tal, como veremos más adelante.

Del conjunto de conceptos básicos del análisis de sistema tomaremos, por el momento, solamente unos pocos, los más relevantes para nuestros propósitos: sistema, subsistema y entorno[2]. Incorporaremos también dos conceptos afines a dicho análisis, que no son específicos de él, sino del enfoque estructural-funcional en sociología: el de estructura y el de función.

a) Sistema y subsistema

El concepto de sistema alude a un conjunto de elementos que están mutuamente integrados, que interactúan entre sí y son interdependientes. Estos elementos (o partes constitutivas del sistema) forman un todo con características propias que no surgen de la suma de esos elementos, sino de su integración y adquieren sentido solamente en relación con el todo del cual forman parte. Como las partes son interdependientes, cualquier modificación que se produce en alguna de ellas, provoca inevitablemente cambios en las restantes y en el sistema como un todo. Por lo tanto, *integra-*

[1] Para un desarrollo más completo del análisis de sistemas se puede consultar W. Buckley (1982).
[2] Propios de este análisis son también los conceptos de input, output, feed-back o retroalimentación, morfogénesis, morfostasis, entre otros.

ción, *interdependencia* e *interacción* son las condiciones necesarias para que un conjunto de elementos pueda ser considerado como un sistema.

En el interior del sistema se llevan a cabo diferentes procesos, en los que participan los distintos elementos que conforman el sistema, y están orientados al logro de determinados resultados (outputs). Por ejemplo, en el sistema escolar, los alumnos son 'procesados' de alguna manera con el fin de lograr ciertos cambios en su conducta; estos cambios responden a los objetivos o las finalidades asignadas a la educación por la política educativa. Resultados de ese 'procesamiento' son, por ejemplo, individuos que dominan la lectura y la escritura, conocen la geografía del país, pueden resolver situaciones problemáticas, poseen las competencias necesarias para incorporarse a la estructura laboral, aman a la patria, respetan las instituciones, son solidarios, etc., etc.

Dentro de un sistema se pueden distinguir, analíticamente, *subsistemas.* Los subsistemas son conjuntos menores del sistema que están integrados a él. La distinción entre sistema y subsistema es relativa. Lo que desde una perspectiva puede considerarse sistema, desde otra puede ser un subsistema. Los objetivos que se propone el observador determinan los límites del sistema y sus subsistemas. Por ejemplo, si se toma al sistema educativo argentino como sistema, los sistemas educativos provinciales pueden constituir subsistemas de aquél; si, por el contrario, se toma al sistema educativo de Córdoba como sistema, la educación municipal puede tratarse como un subsistema del sistema provincial. Los límites entre un sistema y otro, y entre los subsistemas de un mismo sistema, son siempre analíticos, dependen, como decíamos antes, de los objetivos de quien realiza el análisis.

Hemos afirmado antes que los sistemas educativos son sistemas sociales. Éstos, a diferencia de otro tipo de sistemas, son abiertos, mantienen una estrecha y permanente vinculación con el contexto (o entorno, según la terminología técnica del análisis de sistema) en el que están insertos. Por lo tanto, están condicionados en su estructura y funcionamiento por dicho contexto y, a su vez, ejercen sobre éste diversos tipos de influencias.

b) Entorno

Como vimos en el párrafo anterior, los sistemas sociales, y el educativo entre ellos, son sistemas abiertos, por lo tanto, ejercen influencias sobre el contexto en el que están insertos y reciben, a su vez, las influencias de éste. El concepto de entorno designa, precisamente, ese contexto; se define como el conjunto de elementos que, dentro de ciertos límites, ejercen/reciben tales influencias. La definición de los elementos que constituyen el entorno del sistema es arbitraria, depende de los objetivos del análisis y, también, de la decisión previa que el analista haya tomado acerca de los elementos que conforman el sistema en cuestión. Considerar a la educación como un sistema implica verla como una totalidad compuesta por

elementos integrados, interdependientes e interrelacionados que funciona dentro de un contexto más amplio (el 'entorno' del sistema). Si nos situamos en la perspectiva de la sociedad global, se puede analizar al sistema educativo como un subsistema dentro de ese sistema más amplio que es la sociedad, compuesto, a su vez, por otros subsistemas (económico, político, cultural, etc.). Muchos de los múltiples problemas del sistema educativo en general, y de las escuelas en particular, solamente se pueden comprender si se conocen las características del entorno en el que él funciona.

c) Estructura

Se trata de un concepto central del enfoque estructural-funcional. No deben confundirse los conceptos de sistema y de estructura. La estructura es una propiedad del sistema que alude a las relaciones entre las partes o elementos constitutivos del sistema. Por estructura se entiende la forma relativamente estable y predecible en que se relacionan dichos elementos.

Es importante tener en cuenta que, en el caso de los sistemas escolares, interesan dos tipos de estructura que aluden a conjuntos de relaciones diferentes: la académica y la administrativa. La primera se refiere a la regulación de la carrera escolar de los alumnos y la carrera profesional de los docentes. Generalmente, los sistemas escolares están estructurados en niveles, ciclos, modalidades, etc., articulados entre sí, y los docentes deben reunir determinados requisitos para desempeñarse como tales en los diferentes niveles del sistema. La 'estructura administrativa' designa, formalmente, las relaciones entre los órganos de conducción y gestión del sistema a nivel nacional o provincial; esta estructura se puede diagramar en gráficos que denominamos organigramas.

Los dos tipos de estructuras anteriores son *estructuras formales*, es decir, están perfectamente reguladas por una serie de disposiciones y resoluciones que definen sus características y sus funciones. Pero en el interior del sistema podemos distinguir, también, múltiples y variados conjuntos de relaciones que operan al margen de las disposiciones formales, responden a los intereses particulares de los actores y pueden ser funcionales o disfuncionales para el funcionamiento del sistema. Estas relaciones conforman las *estructuras informales* propias de cualquier sistema y le imprimen características especiales que permiten diferenciarlo de otros sistemas de la misma especie. La estructura informal es un tema de interés sociológico específico.

d) Función

Desde la perspectiva del estructural-funcionalismo, todas las unidades de la vida social cumplen funciones. El concepto de función designa las consecuencias observables de la actividad de cualquier unidad de la vida social que contribuyen al mantenimiento del equilibrio del sistema. Estas funciones pueden ser manifiestas o latentes. Las funciones manifies-

tas de las diferentes unidades del sistema escolar son aquellas que, de alguna manera, están fijadas formalmente y responden a los objetivos para los cuales fueron creadas. Las funciones latentes son los resultados que surgen de la acción sin que sus participantes se lo propongan deliberadamente. Por ejemplo, la función manifiesta de la escuela elemental es, entre otras, la enseñanza de la lectura, la escritura y los rudimentos del cálculo, la creación de hábitos de disciplina y de trabajo, etc.; una función latente podría ser la contención afectiva de algunos niños. Hoy la escuela y el maestro están cumpliendo funciones que, estrictamente, no les son propias ni específicas (alimentar a los niños, administrar el comedor escolar, asistir socialmente a las familias de los alumnos, etc.), en detrimento de aquellas para las cuales han sido creadas las escuelas y preparados los maestros. Se habla de disfunción cuando dichas consecuencias no contribuyen al equilibrio y la integración del sistema. Por ejemplo, el deterioro en las condiciones laborales de los docentes puede alentar una falta de compromiso de éstos respecto de su tarea y, como consecuencia de ello, provocar un deterioro en la calidad de la enseñanza.

2. Una definición de sistema escolar

La socióloga inglesa Margaret Archer (1986) sostiene que, puesto que el término sistema educativo ha sido utilizado indiscriminadamente para designar realidades educativas muy dispares, es necesario adoptar una definición que nos permita identificar con precisión qué realidad queremos explicar y ubicar el tiempo al cual debemos remontarnos en la búsqueda de tal explicación. Ella propone una definición que recupera el significado cotidiano de las palabras 'sistema educativo estatal' y comprende, bajo la misma denominación, tipos muy disímiles de educación vigentes en diferentes países. Archer entiende por 'sistema educativo estatal' una *"colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado*[3] *y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí"*[4]. De acuerdo con este concepto, quedan al margen del sistema escolar todos los programas e instituciones educativos que funcionan fuera de la órbita del control estatal y aquellos que tienen que ver con la educación no formal.

Un análisis detenido de la definición de Archer nos permite descubrir cuáles son las condiciones que deben darse para que exista un 'sistema

[3] Por Estado se entiende un conjunto de instituciones y relaciones sociales (casi todas ellas sancionadas y respaldadas por el sistema legal de ese Estado) que normalmente penetran y controlan la población y el territorio que ese conjunto delimita geográficamente. Estas instituciones tienen como último recurso para implementar las decisiones que toman, la supremacía que normalmente ejercen sobre el control de los medios de coerción en dicho territorio. El Estado incluye tres dimensiones: un conjunto de entes burocráticos, un sistema legal y es un foco de identidad colectiva para los habitantes de ese territorio (O'Donnell, 2004).

[4] Archer, 1986, pág. 3.

educativo estatal'. Esas condiciones son las siguientes:

- Existencia de instituciones que tienen por función la educación formal. Estas instituciones reciben diferentes nombres según el país o el nivel educativo de que se trate (escuelas, colegios, institutos, universidades, etc.). No hay sistema escolar sin escuelas, cualquiera sea la denominación que se les dé.
- Carácter nacional de esas instituciones. Éstas deben abarcar la totalidad del país y estar articuladas de tal modo que la movilidad geográfica de estudiantes y docentes no ponga en riesgo la continuidad de sus respectivas carreras dentro del sistema.
- Papel del Estado. El financiamiento, gestión y supervisión del sistema educativo es una función indelegable del Estado, ya sea nacional, provincial o, eventualmente, municipal, según el tipo de organización institucional adoptado por el país de que se trate. Aun en aquellos casos en que al Estado se le asigna una función subsidiaria en materia de educación (las políticas neoliberales, por ejemplo, sostienen esta postura), su presencia es imprescindible para la existencia del sistema educativo.
- Por último, la necesaria relación e integración entre los procesos y las partes que constituyen el sistema. Si esto no se da, no estamos frente a un sistema. Se trataría de otra forma de institucionalización de la educación que no responde a las características de un sistema. De hecho, antes del surgimiento de los sistemas educativos estatales, la educación estaba institucionalizada de otra manera. Había instituciones educativas, pero no había sistema educativo.

Al referirnos a la educación como un sistema estamos suponiendo, por hipótesis, que las partes que lo conforman están interrelacionadas de múltiples formas, tanto las que se refieren a la carrera escolar de los alumnos y el personal de enseñanza, como las que se ocupan de la gestión administrativa del sistema. Como observa E. de Babini (1991), hay relaciones muy fáciles de advertir, y otras menos notorias. En cualquier caso, esas relaciones permiten caracterizar a un sistema como más o menos abierto, más o menos flexible, más o menos eficiente, más o menos centralizado, etc. Todas estas características sirven para introducir o promover cambios en el sistema y para comprender sus relaciones con otros fenómenos sociales. Permiten también comparar sistemas educativos de diferentes países, o del mismo país en diferentes momentos históricos, y analizar los cambios que se han ido produciendo a través del tiempo.

Cada sistema educativo tiene su propia estructura, tanto académica como de gestión administrativa. La primera está definida por las relaciones entre los diferentes niveles, ciclos y modalidades de enseñanza, y por las funciones asignadas a cada uno de ellos. Supone, además, la regulación de la carrera escolar de quienes tienen acceso al sistema, el establecimiento de las condiciones de ingreso, permanencia, pase de un nivel al siguiente,

o de una modalidad a otra, acreditación, etc. La segunda, la estructura administrativa o de gestión, implica la existencia de órganos de administración, dirección y supervisión de las actividades correspondientes, junto con la definición de los roles asignados a los funcionarios respectivos. En definitiva, un sistema escolar comprende una gran red de organismos y actividades, actores y relaciones, que cumple importantes funciones sociales y cuyas vinculaciones con la sociedad global son muy complejas.

Distintas corrientes teóricas han tendido a simplificar esas relaciones, ya sea reduciendo al sistema escolar a un mero resultado de las condiciones económicas y la estratificación clasista, sin tomar en cuenta las influencias que el sistema escolar puede ejercer sobre esas condiciones; ya sea tomando al sistema escolar como algo aislado de la estructura social, capaz de moldear por sí mismo esa estructura. El análisis macrosociológico pone énfasis en la idea de que el sistema educativo es un subsistema de la sociedad y que, como tal, no es ni totalmente autónomo, ni totalmente dependiente de la estructura social global. Se afirma con razón que, "si el sistema escolar no fuera por lo menos parcialmente autónomo, los problemas de la sociología de la educación podrían deducirse, de modo más o menos simple, de las características globales de la sociedad, del sistema productivo o de cualquier parte o dimensión privilegiada de la estructura social. Si fuera, en cambio, totalmente autónomo, los teóricos de la educación podrían construir sus teorías o fundar sus prácticas en la ignorancia de la realidad social nacional o universal de nuestra época"[5].

Una propiedad inherente al sistema educativo es la autonomía relativa. Esta propiedad es fundamental, y como veremos más adelante, permite explicar por qué el sistema opera de la manera en que lo hace. El concepto de autonomía relativa fue acuñado por Durkheim a comienzos del siglo pasado. Se refiere al hecho de que el sistema tiene vida propia y sus propias reglas de funcionamiento interno; tiene también una evolución relativamente independiente de los condicionamientos externos, en el curso de la cual conserva muchos de los rasgos de su estructura anterior. Como dicen Bourdieu y Passeron (1981), la autonomía relativa implica que el sistema tiene el poder de reinterpretar las demandas externas y de sacar partido de las ocasiones históricas para realizar su lógica interna.

A pesar de la relevancia del problema y la enorme cantidad de bibliografía que se le ha dedicado, no se cuenta actualmente con una verdadera teoría sociológica de los sistemas escolares. Esta carencia se debe, según Archer (1981), a que la sociología de la educación contemporánea ha abandonado la tradición clásica, que se remonta a Durkheim, Weber y Marx, quienes vieron a la educación como una institución social macroscópica cuyas actividades planteaban problemas que revestían, por sí mismos, interés sociológico.

[5] E. de Babini, 1991, pág. 4.

3. Rasgos distintivos de los sistemas escolares

Siguiendo a Archer (1986) vamos a destacar los rasgos distintivos de los sistemas educativos, es decir, aquellos que son propios de ellos y permiten distinguirlos de otros subsistemas de la sociedad. Estos rasgos adquieren diferentes connotaciones según el país y el momento histórico de que se trate. Dichos rasgos son los siguientes: unificación, sistematización, diferenciación y especialización. Ninguno de estos rasgos es estático, varían históricamente en función de las circunstancias del entorno, las demandas externas y la dinámica interna propia del sistema. Es perfectamente posible, y de hecho es lo que ocurre, que un sistema educativo cambie en función de cada uno de estos rasgos. Los sistemas educativos no son realidades construidas de una vez para siempre. Una de las potencialidades del instrumental analítico que propone Archer reside, precisamente, en su capacidad para captar la dinámica histórica y el cambio de los sistemas escolares.

a) Unificación

La unificación se refiere al alcance y naturaleza de la administración escolar. Señala la incorporación o el desarrollo de diversos establecimientos, actividades y personal bajo la órbita de una administración central, específicamente educativa, de carácter nacional. Esto se traduce en controles uniformes que emanan del centro y regulan, parcial o totalmente, diferentes aspectos de la actividad educativa de un país. La unificación puede variar en extensión y en intensidad. De acuerdo a la forma que asuma este rasgo, podemos hablar de un sistema educativo centralizado o de uno descentralizado[6]. No se debe considerar a la unificación como sinónimo de centralización. Dicho en otros términos, la unificación no es un rasgo de los sistemas educativos centralizados, sino que es propio de todos los sistemas, con la diferencia que en los centralizados el grado de control y regulación que ejerce el gobierno central es total, mientras que en los descentralizados es parcial, se limita al establecimiento de regulaciones sobre cierto tipo de actividades, algunas formas de instrucción, determinada clase de instituciones, algunas categorías de docentes, etc. Por ejemplo, hoy nuestro sistema educativo es descentralizado; la provisión y control de la educación es resorte de cada uno de los gobiernos jurisdiccionales. Sin embargo, el nivel universitario es una responsabilidad exclusiva del gobierno nacional.

[6] El concepto de descentralización educativa será desarrollado más adelante. Este concepto es de fundamental importancia en nuestro sistema educativo ya que constituye uno de los principios fundamentales consagrados por la Ley Federal de Educación, que rompe de manera definitiva con la tradición centralista que caracterizó la administración de la educación del país durante más de un siglo.

b) Sistematización

Tal como surge de la definición de sistema educativo adoptada aquí, la educación de un país no está constituida por la suma de un conjunto de organismos y establecimientos dispares o independientes. La sistematización alude al grado de coordinación que alcanza el sistema. Consiste en el fortalecimiento de las relaciones entre las partes, el desarrollo de relaciones entre partes previamente desconectadas, la adición gradual de nuevos elementos y relaciones al sistema o la combinación de todos estos cambios (Archer, 1982a). Desde su emergencia, los sistemas educativos han evolucionado gradualmente hacia una mayor sistematización. Dos son los aspectos de la sistematización que se han ido refinando paulatinamente en los sistemas educativos de la mayoría de los países: por una parte, la existencia de exámenes de validez nacional, definidos para los diferentes niveles y modalidades, que cumplen una función reguladora de las carreras de los individuos; y por la otra, el desarrollo de formas regulares de reclutamiento, formación y certificación del cuerpo docente, apropiadas para cada nivel y válidas a través de todo el sistema (E. de Babini, 1991).

Uno de los aspectos más importantes del cambio en la sistematización del sistema es el desarrollo de una organización jerárquica, es decir, la gradual articulación de niveles educacionales que previamente no estaban relacionados, eran controlados por diferentes grupos de propietarios privados y no estaban coordinados. La organización jerárquica se desarrolla, básicamente, porque el logro de las metas educacionales solamente es posible cuando existe complementariedad entre los *inputs* (insumos), los procesos y los *outputs* (productos) correspondientes a los diferentes niveles educativos. La diversificación y multiplicación de las metas que debe alcanzar el sistema han determinado esta evolución hacia una mayor sistematización, es decir, hacia una mayor coordinación de las actividades académicas y los trayectos escolares en todo el sistema.

c) Diferenciación

La diferenciación alude al hecho de que el sistema educativo se perfila como una unidad perfectamente distinguible del resto de la estructura social. Una vez que los establecimientos escolares conforman un todo articulado bajo el control del Estado y se desarrolla una colectividad especializada con roles propios, diferentes a los correspondientes a otras unidades de la vida social, el sistema debe atender simultáneamente a una serie de operaciones que sólo puede cumplir si se mantiene algo separado del resto de las estructuras sociales. Una mayor diferenciación implica, también, que el sistema no permanece ligado a los intereses de grupos particulares, sino que atiende a las necesidades del conjunto de la sociedad.

Cuando se asignan al sistema funciones que no le son específicas y que estrictamente corresponden a otras áreas del Estado, no sólo se restringe la posibilidad que tiene el sistema de cumplir con sus funciones

específicas sino que, también, se limita su necesaria independencia y se corre el riesgo de que deje de servir a los intereses generales. Aunque parezca algo secundario, es muy importante preservar la diferenciación del sistema educativo a fin de garantizar que todos se puedan beneficiar del servicio que presta.

d) Especialización

Este concepto se refiere a los cambios internos que se producen en los sistemas educativos para atender a necesidades especiales. Atender estas demandas puede involucrar muchas cosas: crear nuevos establecimientos, agregar nuevas actividades a las ya existentes, delinear nuevos roles, imponer otras formas de reclutamiento y entrenamiento del personal, adoptar políticas de admisión y ubicación de los alumnos cada vez más complejas, desarrollar nuevos servicios, diseñar materiales para la enseñanza y el equipamiento de las escuelas, etc., etc. Se trata de diferentes formas de especialización que apuntan a satisfacer distintos tipos de demandas. Obviamente, quienes detentan el poder son los que determinarán a qué tipo de demandas se otorgará atención especializada. Los cambios que derivan de la especialización pueden ocurrir secuencial o simultáneamente, y dan lugar a un crecimiento del sistema que puede continuar indefinidamente. Estos cambios no implican, necesariamente, una mayor adaptación del sistema a las demandas de su entorno, y como son el resultado de complejos procesos de interacción, no siempre son complementarios. Tampoco suponen que el sistema dispondrá de manera óptima las actividades a fin de brindar el máximo servicio a una variedad de grupos sociales.

En Argentina, un ejemplo claro de especialización del sistema es la proliferación de programas de postitulación para los docentes de nivel medio y primario, o la multiplicación de carreras de postgrado en los últimos años. Obviamente, son las universidades las que lideraron este proceso. En los programas de postitulación se ve con claridad cuál es la demanda que trató de satisfacer el sistema (capacitación y acreditación a docentes de EGB y Polimodal). En el caso de los postgrados universitarios, esta manifestación de la especialización es probable que haya surgido para satisfacer algún tipo de demanda social frente a la ostensible devaluación de los diplomas de grado. Pero también se puede sostener, a título de hipótesis, que fue una respuesta a las necesidades de los propios docentes universitarios de lograr nuevas credenciales o, por qué no, de enriquecer su *curriculum vitae* asumiendo funciones de mayor prestigio en el campo universitario, como son las de dirección de carreras del cuarto nivel. Cualquiera sea el caso, el resultado ha sido un crecimiento del sistema por la ampliación del servicio y, dado que se produce una suerte de retroalimentación del proceso de especialización, ese crecimiento seguirá produciéndose en el futuro.

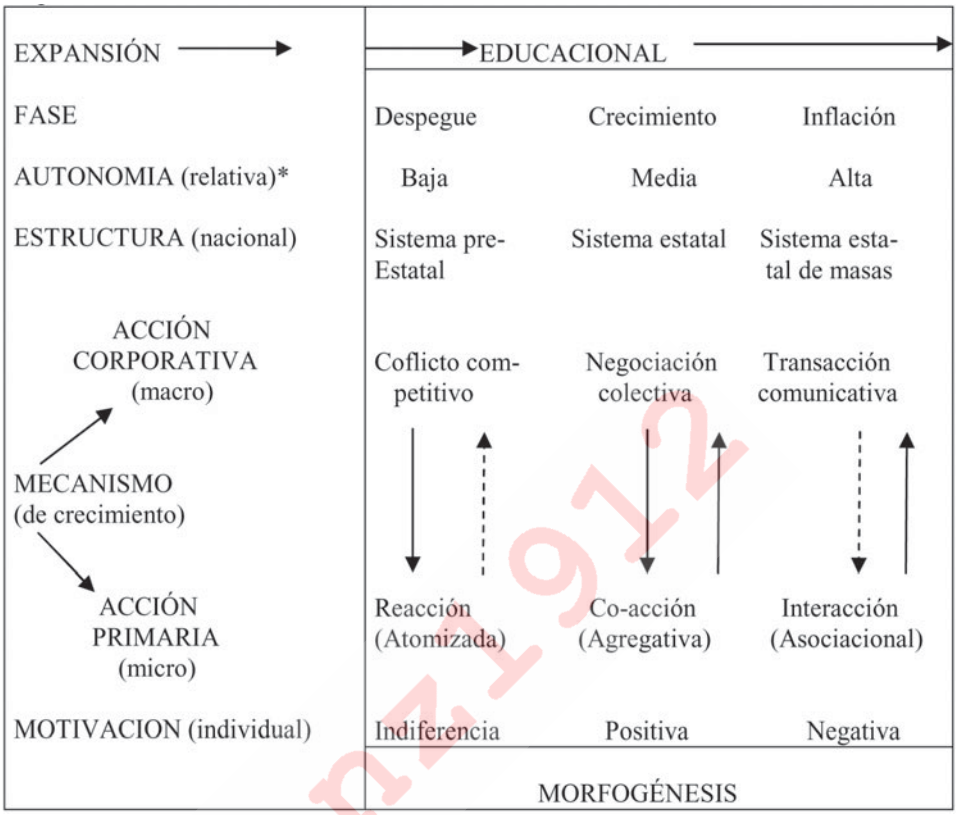
4. Etapas en el desarrollo de los sistemas escolares y pautas de cambio

Los sistemas educativos, tal como los conocemos hoy, son un producto reciente en la historia de la humanidad. Surgieron hace poco más de un siglo, cuando se impuso la necesidad de institucionalizar un tipo de educación que garantizara la imposición del ideario de la modernidad y la consolidación de un nuevo tipo de dominación, el Estado Nacional, que vino a sustituir a la dominación feudal. Constituyen, por lo tanto, una institución fundamental de la modernidad. Los sistemas escolares fueron creados, precisamente, para satisfacer las exigencias de esa nueva etapa del desarrollo histórico del mundo occidental. Paulatinamente este modelo de institucionalización de la educación se expandió al resto del mundo y hoy tiene carácter planetario.

El concepto de sistema educativo utilizado aquí alude, precisamente, a esta nueva forma de institucionalización de la educación propia de las sociedades industriales (de carácter nacional y bajo el control del Estado). Desde su aparición, los sistemas escolares han sufrido cambios importantes en su configuración interna y en sus relaciones con la sociedad. Archer sostiene que la sociología de la educación debe poder explicar estos cambios. Desde su punto de vista, una teoría del cambio educativo debe tomar en cuenta la cualidad fundamental del sistema: la autonomía relativa. Los fenómenos que ocurren fuera del sistema no constituyen el único factor determinante de ese cambio; intervienen también la propia estructura del sistema y los procesos de interacción que ocurren en su interior. Sobre la base del concepto de 'mofogénesis' (tomado de la moderna teoría de los sistemas), Archer (1982b, 1984) explica el cambio educativo considerando tanto los fenómenos externos al sistema, como la estructura y los procesos que tienen lugar dentro él. Así, el cambio es el resultado de la continua sucesión de ciclos morfogenéticos, compuestos por tres momentos dialécticos: condicionamiento estructural, interacción, elaboración estructural. En la propuesta de Archer, para explicar el cambio estructural, es necesario tener en cuenta que la estructura precede lógicamente a la acción o acciones que la transforman y, que la elaboración estructural sigue lógicamente a estas acciones. Dicho en otros términos, para explicar el cambio educativo es imprescindible tener en cuenta tanto los factores micro sociales como los macro sociales, la estructura y la acción.

Copyright

Figura nº 1: El desarrollo de los sistemas escolares[7]



*Se refiere a la autonomía operacional (es decir, a la capacidad de autodeterminación institucional del sistema), no a la autonomía funcional.

La idea de ciclos morfogenéticos en el desarrollo de los sistemas escolares no debe confundirse con el concepto de etapas de ese desarrollo. Según Archer (1986), el desarrollo de los sistemas escolares se produce en tres etapas cruciales, cada una de las cuales encierra innumerables ciclos morfogenéticos. La primera etapa corresponde a la emergencia del sistema, y la denomina 'despegue'; la segunda es la del 'crecimiento'; y la tercera, la de 'inflación'. La Figura nº 1 presenta el esquema propuesto por Archer para ilustrar su propuesta acerca de este tema.

a) Despegue ('take off')

Veíamos antes que la actual forma de institucionalización de la educación es un producto relativamente reciente en la historia de la humanidad. Previamente a la emergencia del sistema educativo estatal, la educación era una empresa privada y el grupo, o los grupos, que la controlaban

[7] Archer, 1986, pág. 8

en cada caso tenían un virtual monopolio de los recursos educacionales. El 'despegue' de los sistemas escolares se produce como resultado de la lucha competitiva entre los grupos de interés comprometidos en el control de la educación. El conflicto entre dichos grupos lleva a la creación de nuevas escuelas, y con ello al aumento de la matrícula. Junto a esto se inicia un ciclo de 'realimentación positiva' por el cual las personas menos educadas aspiran a más educación para ellas y para sus hijos.

Según Archer (1984), existen dos estrategias en esta lucha competitiva por el control de la educación. *i) La sustitución*, que consiste en devaluar el monopolio existente mediante la competición en el mercado educacional, la construcción y el mantenimiento de nuevas escuelas, el reclutamiento, entrenamiento y pago a nuevos docentes para dotarlas de personal. *ii) La restricción*, que involucra el uso de la maquinaria legal del Estado para privar al grupo propietario de sus ventajas educacionales, a través de la expropiación de los edificios, la confiscación de los fondos para la educación y la proscripción de los maestros. En la sustitución el control educacional es desafiado por la competencia en el mercado; en la restricción el objetivo es una transferencia legal del control. Lo que es importante acerca de las dos estrategias es que mientras ambas conducen al despegue educacional, cada una de ellas produce, simultáneamente, dos pautas diferentes de crecimiento del sistema. Si predomina la estrategia restrictiva, el sistema educativo evoluciona hacia un modelo centralizado; si predomina la sustitutiva lo hace hacia un modelo descentralizado.

En la etapa del despegue la autonomía relativa del sistema es baja, se trata de un sistema pre-estatal; el conflicto competitivo de los grupos corporativos tiene preeminencia sobre las acciones primarias, y la motivación individual por participar en la educación se caracteriza por la indiferencia. La oferta educativa precede y manipula la demanda. En síntesis, para Archer, el 'despegue' educacional involucra dos cosas, aumento del número de escuelas y crecimiento de la matrícula, como resultado de la lucha competitiva entre los grupos de interés y los incipientes Estados nacionales por el control de la educación.

b) Crecimiento ('growth')

El conflicto competitivo propio de la etapa anterior, dice Archer, dio paso a la negociación colectiva. En el nivel macro, esta negociación constituye ahora el principal proceso de interacción y la fuente de cambio más importante. El cambio deriva, fundamentalmente, de la transformación de la propiedad privada de las escuelas en control público de la educación. Lo que alienta la negociación, por lo tanto, es el hecho de que la responsabilidad política implica una extensión de la influencia de la educación (muchos grupos corporativos están ahora involucrados oficialmente en la toma de decisiones). El financiamiento público da como resultado una diversificación de los servicios educativos y éstos se extienden a sectores más am-

plios de la sociedad (más grupos corporativos han apostado a ello). Lo que efectivamente elimina la competición es la virtual imposibilidad de competir con el Estado en términos de poder y de recursos.

En el nivel micro, la naturaleza atomizada de la acción primaria (asistemática e individualista) da lugar a la co-acción, esto es, a la acción conjunta (no concertada previamente, sino derivada de la situación estructural) de grupos de individuos que están más o menos en la misma posición y que actúan aproximadamente de la misma manera. La co-acción también es un resultado directo de la emergencia del sistema pues éste, explícita y legalmente, define una población escolar (materialmente, colocando cohortes completas en la misma posición de obligatoriedad con respecto a la educación) y enfrenta a la población como un todo con una única estructura educativa nacional. La similitud de reacción de los que están colocados en posiciones similares genera poderosos efectos agregados. Esto representa transformaciones del entorno con el cual tiene que tratar la acción corporativa. Contexto y entorno se convierten en influencias recíprocas por primera vez durante esta fase.

De esto se sigue que las influencias micro y macro sobre el crecimiento y el desarrollo sistémico pierden su asimetría pasada, en virtud de la cual las segundas dominaban y manipulaban a las primeras. En lugar de esto reina la reciprocidad entre ellas, lo que resulta de primordial importancia para la promoción del crecimiento. Ambas, la negociación corporativa y la co-acción, son fuerzas por derecho propio para el crecimiento educativo. Conjuntamente, se refuerzan entre sí de forma masiva e intensifican el circuito de *feed back* positivo que se había abierto tenuemente al final de la primera fase. Lo hacen gracias al significativo incremento de los recursos (dinero, autoridad, experiencia) asignados a los nuevos sistemas. Bajo la dinámica conjunta de la acción macro y micro, los sistemas educativos crecen en tamaño y campo de aplicación, pero crecen esencialmente hacia arriba. De diversos modos, esta segunda fase es predominantemente el período de la expansión del nivel de enseñanza de nivel medio.

En esta etapa, la negociación de los grupos de interés con el Estado adquiere diferentes formas, cada una de las cuales lleva a resultados distintos y produce pautas de cambio particulares. Archer distingue tres tipos de negociación: *i) transacciones externas* (a través de ellas los grupos de interés negocian directamente con diferentes partes del sistema educativo servicios educacionales nuevos, o adicionales, a cambio de recursos que son, por lo general, financieros); *ii) iniciación interna*, que representa cambios endógenos al sistema, impulsados fundamentalmente por los profesionales de la educación (una vez que los docentes se profesionalizan, gestionan más financiamiento y mayores oportunidades para satisfacer su creciente experiencia); y *iii) manipulación política*, que involucra la negociación del cambio vía las autoridades políticas centrales o locales (por lo cual los grupos corporativos influyen la política educativa en proporción a su fuerza

en la arena política). La importancia relativa de estos procesos varía con la estructura del sistema y con la distribución de los recursos en la sociedad. Generalmente, la manipulación política es utilizada por los sectores sociales con menor capacidad económica, mientras que la transacción externa es la forma de negociación a que recurren los grupos económicamente poderosos.

Cada uno de estos procesos de negociación ha producido distintas clases de crecimiento sistémico durante el siglo XX. Las transacciones externas introdujeron más ofertas, es decir, se diversificó la oferta (nuevas carreras, otras modalidades, etc.). La iniciación interna condujo a una escolarización más prolongada, puesto que este tipo de negociación es impulsada básicamente por los docentes que, al profesionalizarse, buscan consolidar y ampliar su fuente de trabajo. La manipulación política, por su parte, resultó en un acceso más amplio a la escolarización, o sea, el sistema alcanza mayor cobertura (nuevos sectores sociales acceden a la educación). Según Archer, todos generaron crecimiento, como un producto (a veces un subproducto) de la modificación estructural del sistema. Sin embargo, la clase específica de elaboración estructural inducida a través de la manipulación política tiene consecuencias numéricas más radicales que las otras dos, lo cual se pone de manifiesto en el enorme crecimiento de las tasas de escolarización durante esta etapa.

Hay que recalcar que el hecho que cuenta para la tasa de crecimiento extremadamente alta del sistema escolar durante la etapa de crecimiento es que los tres procesos de negociación tienen lugar conjuntamente y sus efectos se refuerzan entre sí. Estos efectos no son aditivos sino que representan un fenómeno multiplicador

Los procesos descriptos producen la así llamada 'revolución de las expectativas crecientes', se alcanza la gratuidad de la enseñanza, y la educación se convierte en el principal canal para el logro de beneficios sociales. Estamos ahora frente a un sistema educativo estatal, su autonomía relativa es media, la acción de los grupos o las corporaciones que negocian con el Estado tiene tanta importancia como las acciones primarias y la motivación individual por la educación es positiva, puesto que la educación asegura, entre otras cosas, el acceso a diferentes bienes sociales (empleo, promoción en el empleo, mejor salario, status, etc.).

c) Inflación ('inflation')

Como el tamaño del sistema educativo creció considerablemente en el período precedente, en el período actual (de inflación) entra a jugar una nueva dinámica de crecimiento. Específicamente, a medida que el sistema educativo madura, comienza a tomar vida propia, volviéndose cada vez más independiente como institución social y menos regulado por otros subsistemas de la sociedad. Hay avances sustanciales en la autodeterminación corporativa, especialmente por parte de la profesión docente, que,

en conjunción con los efectos de la acción primaria, efectivamente excluye la emergencia de cualquier regulación total del sistema escolar.

En general, hay una aceleración de los ciclos de reforzamiento positivo que operan entre la oferta y la demanda, el contexto y el entorno, la acción macroscópica y la microscópica. La naturaleza recíproca de estas influencias, que comienza en la fase de crecimiento y continúa en la de inflación, preanuncia el crecimiento desordenado y no guiado del sistema. Si cualitativamente el desarrollo de la educación se caracteriza por un crecimiento no guiado, su equivalente cuantitativo es la inflación. Tanto en su aspecto cualitativo como cuantitativo, la inflación constituye una consecuencia no buscada de la conjunción entre la acción colectiva y la acción primaria.

En síntesis, con el vasto incremento en su tamaño y ámbito de aplicación, el sistema escolar toma vida propia, pero debido a que esto representa la resolución de un paralelogramo de presiones primarias y corporativas, el resultado no es algo que sea querido por todos. Éste constituye el contraste más importante con los períodos previos. En la fase del despegue, la propiedad privada de la provisión educacional por parte de los grupos corporativos logró muchos de los objetivos que éstos buscaban (y solamente los grupos primarios que vieron ventajas en ello se sometieron a la educación). En la fase de crecimiento, el reforzamiento positivo de la oferta y la demanda fue ventajoso para la mayoría de los actores, primarios y corporativos por igual. La fase de inflación es distintiva puesto que, con la excepción parcial de la propia profesión docente, tiene pocos beneficiarios sólidos y recibe poco apoyo absoluto. Según Babini , "[El sistema] se convierte en un orden institucional menos regulado, más independiente (autonomía relativa alta). Se produce una aceleración de los ciclos de refuerzo entre la oferta y la demanda, las influencias de la macroacción y de las acciones primarias. La motivación de los individuos pasa de ser positiva a negativa, y la inflación tiene pocos beneficiarios, con excepción de la profesión docente. El sistema escolar es el principal consumidor de sus propios productos y la reproducción profesional se convierte en una tarea mayor. La libertad profesional crece, particularmente en los niveles que ya no preocupan a los grupos de interés. El conocimiento educacional, en el sentido de que se produce o se reproduce dentro del sistema escolar y se acredita, invade cada vez mayores sectores de la estructura socioocupacional. Los grupos externos de interés buscan servicios de investigación y desarrollo"[8].

En la etapa de inflación se produce la universalización de la enseñanza media y la masificación de la enseñanza superior, con la consecuente devaluación de las credenciales que otorga el sistema, y con ello, la fuga hacia delante de las exigencias educacionales para ocupar un puesto de

[8] E. de Babini , 1991, pág. 55.

trabajo u obtener una promoción en el empleo; concomitantemente, también crecen las aspiraciones educativas de la población, provocando también más crecimiento en los niveles superiores del sistema. La búsqueda de mayor educación no se funda ya en la expectativa de lograr gracias a ella una mejor posición en la sociedad, u otro tipo de bienes socialmente apreciados; la educación ya no asegura esta clase de logros. La razón reside más bien en que ella resguarda la conservación de lo que uno ha logrado y evita el castigo que impone el no haber alcanzado determinados niveles de educación.

Decíamos antes que la unificación es uno de los rasgos más relevantes para caracterizar un sistema escolar y llevar a cabo comparaciones entre los sistemas educativos de los diferentes países. Vimos que en función de este rasgo distinguimos dos tipos de sistemas, los centralizados y los descentralizados. Siguiendo el esquema de análisis propuesto por Archer, en el Cuadro nº 1 presentamos una síntesis de las principales características y pautas de cambio propias de los sistemas educativos centralizados y descentralizados.

Cuadro nº 1: Características y pautas de cambio de los sistemas escolares centralizados y descentralizados

	Centralizados	*Descentralizados*
Rasgos predominantes	• Unificación • Sistematización	• Diferenciación • Especialización
Origen (en la etapa de 'despegue')	• Restrictivo	• Sustitutivo
Estrategia de negociación predominante (en la etapa de 'crecimiento')	• Manipulación política	• Manipulación política (aumento de la cobertura) • Iniciación interna (extensión de la escolaridad) • Transacción externa (ampliación del servicio)
Pautas de cambio del sistema	Las demandas se acumulan en el centro político. Cambios lentos, de carácter general y a nivel nacional.	Demandas negociadas autónomamente por las instituciones y los grupos; no pasan necesariamente por el centro político. Cambios graduales permanentes, específicos y locales.

5. ¿Por qué se expande la educación, a pesar de la 'inflación' educacional?

Si algo caracteriza hoy a la educación de la mayoría de los países del mundo es su expansión constante. Es un hecho que la espiral de crecimiento no se detiene. Según los sociólogos, esto se debe, entre otras cosas, a que el consumo de educación está directamente relacionado con un mayor nivel general de vida de la población, pero mencionan también otras causas, como las siguientes:

- La importancia creciente del conocimiento especializado. En las sociedades actuales, el conocimiento no es sólo una condición necesaria para el continuo avance de la ciencia y de la técnica, sino que es un requisito indispensable para el desarrollo económico. La producción exige, cada vez más, una capacitación adecuada no sólo desde el punto de vista de las competencias técnicas, sino también en términos de las actitudes que se requieren hoy para un desempeño eficaz.
- La educación es un importante factor de acceso a bienes sociales de diverso orden: mayor status, mejores puestos de trabajo, y por ende, mayores ingresos monetarios, etc. En el imaginario colectivo esto sigue vigente, aunque la realidad muestra que el papel de la educación en este aspecto se ha debilitado considerablemente debido, aunque parezca paradójico, a que cada vez más gente tiene acceso a ella. Como vimos con Archer, la educación ha dejado de ser una vía para obtener beneficios sociales, pero no tenerla acarrea consecuencias que nadie quiere sufrir.
- La valoración de la educación como factor de desarrollo e integración social. El mundo moderno requiere, no sólo aptitudes técnicas para el desempeño laboral, sino también ciertas condiciones culturales (valores, pautas de conducta, etc.) que facilitan la convivencia en sociedades complejas y culturalmente diversas. Esto ha llevado a los gobiernos a prestar especial atención al sector educativo, destinando una proporción importante del PBI y de sus gastos corrientes a la provisión del servicio educativo y la investigación básica y aplicada.

Acabamos de ver a partir del esquema teórico de Archer sobre el origen y el desarrollo de los sistemas escolares, que éstos han entrado en una etapa de 'inflación' en la cual la educación adquiere una significación nueva: su valor social reside más bien en lo que preserva que en las oportunidades que abre para el actor individual. Ante esto cabe preguntarse por qué la espiral de crecimiento de los sistemas escolares no se detiene. Una repuesta interesante a este interrogante es la que da Green[9] con el "*principio de correlación cero*". El argumento de Green es el siguiente: el principio o ley de correlación cero indica que "no hay correlación posible entre el nivel de educación que todo un grupo de edad consigue y el logro de beneficios sociales por parte de algunos de sus integrantes. Sin embargo, hay gente que espera que una educación igualitaria, en todos sus niveles y modalidades, proporcione el acceso a posiciones de privilegio o, por lo menos, no advierte contradicción entre ambas expectativas"[10]. Esto quiere decir, en definitiva, que cuando todos han alcanzado un cierto nivel edu-

[9] Green, (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. MacMillan, London. Citado por E. de Babini, 1991.
[10] E. de Babini, 1991, pág. 55

cativo, completar este nivel no les sirve, a quienes lo logran, para obtener beneficios sociales. Por ejemplo, antes de que se produzca la universalización del nivel básico de educación, quienes lograban completar la escuela primaria tenían más posibilidad de obtener un mejor empleo que quienes no cursaron ese nivel. Actualmente, como la mayoría de la población tiene instrucción primaria completa, este nivel educativo carece de valor en el mercado laboral. Aún para los trabajos de menor prestigio y peor remunerados se exige hoy acreditar, por lo menos, estudios de nivel medio.

El *principio o ley de correlación cero* tiene una serie de corolarios que permiten explicar por qué la desvalorización de un título o credencial educativa, que en determinado momento cualquier persona puede conseguir, no se convierte en un obstáculo para el crecimiento del sistema sino que, por el contrario, lo provoca. Según E. de Babini (1991), esos corolarios son los siguientes:

- *El nivel educacional se transforma en aprovechamiento.* Cuando el hecho de tener un diploma no permite discriminar, se empiezan a usar otras bases para la discriminación: la escuela que lo emitió, el promedio obtenido, los programas cursados, o cualquier otro indicador de la calidad de los logros alcanzados.
- *La transformación de la utilidad.* Si bien la educación no sirve para lograr beneficios sociales, su principal valor instrumental reside en que asegura el acceso a más educación. Un título puede estar devaluado en el mercado laboral, pero es indispensable para poder seguir estudiando.
- *Beneficios y pérdidas cambiantes.* Con más educación se busca evitar las pérdidas que se sufren por no tener determinado nivel educacional. Como a medida que crece el sistema esas pérdidas van en aumento, en un momento la única ventaja que la población joven puede esperar de la posesión de una determinada credencial educativa o un diploma es evitar la marginación extrema que padecen los que no lo han obtenido.
- *La ley del que llega último.* Ninguna sociedad ha logrado expandir la educación al punto de incluir en el sistema a los grupos de estratos socioeconómicos más bajos en la misma proporción en que estos grupos están representados en la población. Un determinado nivel educativo se abre a esos grupos solamente cuando ha sido saturado por los estratos medios y altos de la población. "Para decirlo con un ejemplo, en las escuelas de nivel medio de todos los países hay estudiantes cuyos padres son asalariados agrícolas pero sólo en aquellos países que han universalizado las escuelas del nivel, la proporción que representan esos estudiantes en la matrícula será aproximadamente la misma que la de su grupo social en la población global. Cuando todos los jóvenes de los otros sectores de la

sociedad alcanzan o superan este nivel, ya sólo puede ampliarse para dar cabida a los últimos y, cuando éstos lleguen, será ya el logro de todos "[11]. Cuando el logro es de todos, ese nivel se devalúa.

- *El principio del blanco móvil*. Cuando los que llegan últimos a un nivel educativo alcanzan su meta de instrucción, ésta alcanza su *correlación cero* y el blanco se mueve hacia delante; el nivel se devalúa y los que llegan últimos no pueden beneficiarse con su logro. "En esas condiciones sólo en un punto por encima de ese logro puede haber cualquier correlación entre la educación alcanzada y algún indicador de situación o movilidad social. Cuando el grupo que llega último alcanza su blanco, éste se desplaza a un nivel más alto del sistema"[12].

En síntesis, la espiral de crecimiento de los sistemas escolares es y seguirá siendo continua porque la educación, por las razones que acabamos de ver, constituye la clave para tener mejores oportunidades de inserción social en el mundo actual.

6. Relación del sistema escolar con otros subsistemas de la sociedad

Afirmábamos al comienzo que el núcleo de una macrosociología de la educación es el estudio de las relaciones entre el sistema educativo y los otros subsistemas de la sociedad. Abordar esta temática implica analizar, por una parte, la forma en que estos subsistemas condicionan la estructura y el funcionamiento de la educación, y por otra, las funciones que ésta cumple respecto de cada uno de esos subsistemas. La relevancia de tal estudio para la explicación de los procesos que caracterizan a la sociedad contemporánea es incuestionable. La sociedad actual ha sido definida como la 'sociedad del conocimiento' debido, precisamente, al lugar preponderante que el conocimiento ocupa en ella. Hay pocas dudas de que éste se ha constituido en uno de los factores clave de la dinámica sociocultural. Frente a este hecho, resulta perfectamente comprensible que el sistema educativo se constituya en un subsistema crucial de la sociedad puesto que su función básica consiste, precisamente, en producir y distribuir el conocimiento.

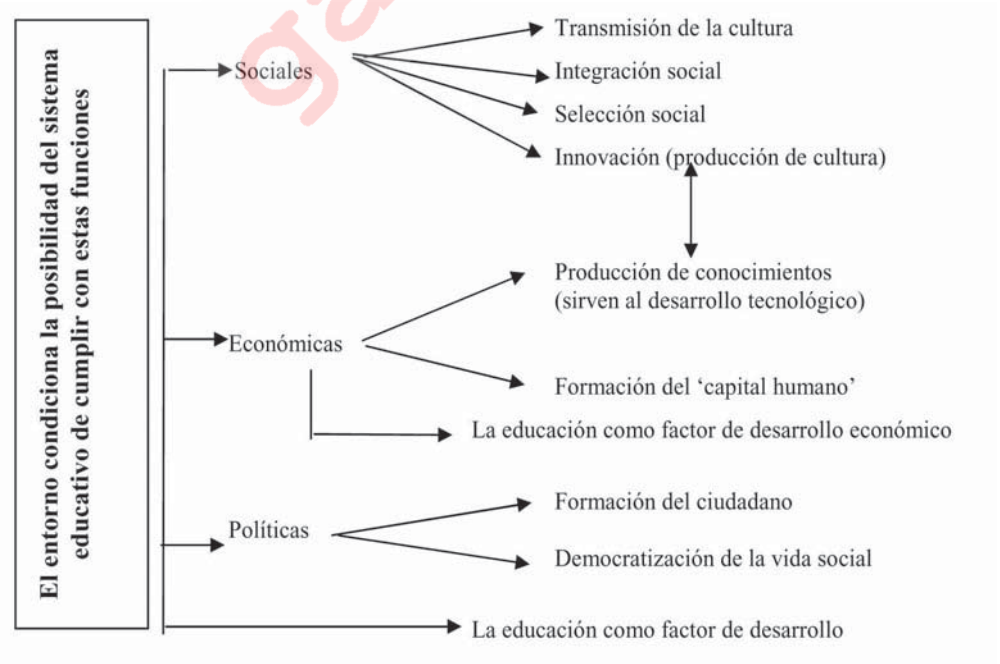
No es nuestro propósito abordar en profundidad esta problemática. Nos interesa, fundamentalmente, señalar cuáles son las funciones específicas de los sistemas educativos, aquellas que no puede delegar en ningún otro, es decir, las que realmente lo 'diferencian' de otros subsistemas y para las cuales fueron creados. Con fines estrictamente analíticos, vamos a distinguir tres tipos de funciones: sociales, políticas y económicas.

[11] E. de Babini, 1991, pág. 59.
[12] E. de Babini, 1991, pág. 59.

Al tratar esta temática será inevitable hacer referencia, aunque sea de manera tangencial y esquemática, a los condicionamientos que ejercen sobre el sistema educativo los subsistemas a los que sirven de manera directa dichas funciones. Esta referencia es inevitable, simplemente, porque estamos analizando un sistema social; éstos, como hemos visto antes, son por definición sistemas abiertos y, en tanto tales, se relacionan activamente con su entorno. Se trata de relaciones muy complejas, siempre problemáticas y las más de las veces conflictivas, por diversas causas. El sistema educativo debe responder adecuadamente a las demandas del entorno, pero las condiciones objetivas que imperan en éste suelen no ser las más propicias para que aquél satisfaga las múltiples expectativas que se han puesto en él.

Postular una activa relación del sistema educativo con su entorno no implica aceptar que el sistema sea totalmente permeable a las influencias externas, como pretenden algunos (Archer, 1981). Sin desconocer los fuertes condicionamientos que ejercen las condiciones objetivas en las que funciona, rescatamos la vieja idea de Durkheim (1992) sobre la autonomía relativa del sistema educativo, gracias a la cual éste genera su propia dinámica interna y puede 'filtrar' las influencias externas. Si no aceptamos esto, el sistema se convierte en un mero reflejo de la sociedad en la que funciona y cualquier consideración acerca de la educación como factor de cambio social pierde sentido. En la Figura nº 2 presentamos un esquema de las principales funciones que se asignan a los sistemas escolares.

Figura nº 2: Funciones de los sistemas escolares



6.1. Relación con la estructura social y la cultura

Relacionar al sistema educativo con la estructura social significa situarlo en el corazón mismo del sistema de estratificación y de la cultura propios de una sociedad. Como hemos visto en un capítulo anterior, la cultura comprende los contenidos normativos, cognitivos, ideológicos y aun materiales que sirven de base al proceso de interacción social y le dan sentido. La estratificación social, por su parte, designa *la distribución de los miembros de una sociedad en una jerarquía de posiciones a las que van asociadas diferentes posibilidades objetivas de acceder a la propiedad de recursos que son valorados socialmente: bienes materiales, prestigio y poder.* El sistema de estratificación propio de las sociedades capitalistas es el sistema de clases, cuyas características no viene al caso describir aquí. La institucionalización de la educación como sistema fue un fenómeno que acompañó el proceso de imposición de este tipo de estructuración de la sociedad y contribuyó ciertamente a consolidarlo.

Teniendo en cuenta los dos aspectos de la realidad social (cultural y estructural) a los que nos referíamos en el párrafo anterior, vamos a exponer en lo que sigue las principales funciones sociales de los sistemas educativos. También en este caso la división que hacemos de ellas es meramente analítica, ya que están todas muy relacionadas y se implican entre sí.

a) Transmisión de la cultura

Es función específica del sistema educativo inculcar la cultura propia de la sociedad en la que está inserto; es un órgano reproductor de esa cultura. Entendemos la cultura en el sentido amplio que exponíamos en un párrafo anterior. Las ideas centrales que todos los miembros de una sociedad deben aprender para desarrollar su sentido de pertenencia y formar un todo unido en torno a un conjunto de objetivos compartidos solamente se pueden adquirir por la participación en el sistema educativo. De hecho, la necesidad de formar esa conciencia de pertenencia al 'Estado-nación' fue una de los razones fundamentales de la creación de los sistemas educativos. Ninguna otra agencia de socialización (familia, medios de comunicación, iglesias, etc.) reúne las condiciones necesarias para cumplir adecuadamente esta función. Veamos cuáles son esas condiciones.

- El proceso de inculcación que lleva a cabo el sistema escolar abarca a una gran cantidad de miembros debido a que éstos están obligados, por disposición del Estado, a recibir educación formal. No en vano la educación básica universal fue un objetivo central de los Estados-nación.
- La acción que la educación formal ejerce sobre el individuo es sistemática, regular y se extiende durante un tiempo prolongado, lo cual resulta imprescindible para garantizar una socialización eficaz. Junto a la meta de la educación básica universal, y como una

estrategia para lograr inculcar una cultura común, los Estados-nación imponen la obligatoriedad escolar hasta determinada edad.

- El sistema escolar tiene el monopolio de la transmisión (define los contenidos, controla su distribución y certifica su adquisición) y está dotado de la legitimidad necesaria para ello, con lo cual refuerza la eficacia de su acción.
- El sistema educativo es el único que está autorizado para formar a los agentes encargados de la transmisión (los docentes), los selecciona para cumplir esa función y los legitima como funcionarios de una autoridad superior, el Estado y la nación.

Al cumplir con su función de transmitir la cultura, el sistema educativo se erige en uno de los principales agentes de conservación de la sociedad. Pero su función no es meramente conservadora, por el contrario, juega un rol fundamental en la creación y recreación permanente de la cultura, y con ello, de la forma en que los individuos organizan su vida social. La dinámica interna propia del sistema apunta en esa dirección. Los sujetos de la educación no son receptores pasivos del conjunto de significados que se transmiten en él; son verdaderos actores, es decir, individuos activos, capaces de procesar subjetivamente esos significados y, por lo tanto, de transformarlos. Por su parte, los agentes de la transmisión (los docentes) también aportan lo suyo en la transformación de los significados que transmiten, en la medida que actúan como agentes de recontextualización de esos significados en el proceso de comunicación pedagógica (Bernstein, 1998).

b) Integración social del individuo

La incorporación al sistema educativo es una condición imprescindible en las sociedades modernas para que un individuo pueda participar plenamente de la vida social. Participar plenamente exige algo más que la posesión de conocimientos y destrezas; demanda también el dominio de los elementos fundamentales de la cultura de la sociedad a la que uno pertenece. La educación formal es la encargada de brindar al individuo ambas cosas. Para la sociología, educar significa bastante más que instruir. Como hemos visto al estudiar el proceso y las agencias de socialización, el sistema escolar no se limita a instruir, es decir, a transmitir solamente contenidos instrumentales (conocimientos, destrezas, aptitudes, competencias técnicas); es también el encargado de 'moldear el carácter, los modales, la forma de ser', o sea, inculca elementos regulativos de la conducta (valores, normas, formas de percibir y juzgar a los otros y a los fenómenos de la realidad, etc). Son precisamente estos elementos regulativos los que actúan de manera decisiva en la creación de la cohesión social y, en consecuencia, en la integración de la sociedad.

c) Innovación

En el plano del conocimiento, la función innovadora del sistema edu-

cativo es muy clara y se lleva a cabo, fundamentalmente, en las instituciones educativas de nivel superior. Es allí donde se producen nuevos conocimientos y nuevas tecnologías a partir de la investigación básica y aplicada. Los avances científicos no significan solamente aportes en el plano del conocimiento y la tecnología. Ellos contribuyen también a cambiar las pautas culturales, a generar nuevas necesidades en los individuos y en la sociedad como un todo, a desarrollar nuevas actividades, a mejorar las condiciones de vida de la gente, a buscar otras formas de desarrollo individual y colectivo, etc. Valgan como ejemplo los cambios que se están produciendo en diferentes campos a raíz de los avances científicos relacionados con la manipulación genética, la inseminación artificial, la clonación, etc. De hecho, cuando se destaca la importancia de la educación para la vida de los pueblos y se insiste en que el sistema educativo debe ser atendido con políticas y recursos adecuados, se está pensando en el enorme potencial que tiene la educación para cambiar la vida de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

d) Selección social

Ésta es la función social más controvertida del sistema educativo y a la que se otorga una importancia singular en la sociología de la educación. Entendemos por selección social el papel que le cabe a la educación en la posibilidad que tiene un individuo de lograr una determinada posición en el sistema de estratificación social. Sabemos que en el sistema escolar se opera, inevitablemente, un proceso de selección que tiene consecuencias sociales. En otras palabras, el grado de educación formal alcanzado no resulta indiferente desde el punto de vista del status social de alguien. Existen dos paradigmas antagónicos para el análisis de esta función que, según algunos analistas (Tedesco, 1987), resultan hoy claramente insuficientes para explicar el problema: el funcionalista y el reproductivista. Dado que hemos caracterizado estos paradigmas cuando vimos los enfoques en sociología de la educación, solamente vamos a referirnos brevemente a la postura de cada uno frente al tema de la relación entre la educación y la estratificación social.

El paradigma funcionalista sostiene que la educación formal es un factor de movilidad social ascendente. Según esta visión, en las sociedades capitalistas que adoptan la democracia como régimen de gobierno y estilo de vida social, un individuo puede modificar su situación social de origen si se esfuerza para ello. Esta idea se funda en el supuesto que estas sociedades brindan las oportunidades necesarias para que todos puedan mejorar su posición en la sociedad sobre la base de su propio comportamiento. Todo depende del individuo, de su nivel de aspiraciones y del empeño que ponga para satisfacer esas aspiraciones. El primer esfuerzo que se le exige tiene que ver con la escuela; ésta es una institución meritocrática que, por definición, opera un proceso de selección de los individuos basa-

do en el desempeño académico y el mérito personales. Nada dicen los funcionalistas acerca de la forma en que las condiciones objetivas (origen social, lugar de residencia, etc.) definen las posibilidades que tiene un individuo de desarrollar sus aspiraciones y realizar el esfuerzo necesario para satisfacerlas. En suma, en la óptica funcionalista, el sistema escolar se presenta al individuo como una oportunidad genuina para mejorar su posición en la sociedad, y las diferencias sociales no constituyen un factor de peso en la determinación del desempeño y el éxito académico.

El paradigma reproductivista representa la visión contraria al funcionalista y acentúa todas las contradicciones inherentes a éste. La teoría de la reproducción tuvo su máximo desarrollo en la década del 70 del siglo pasado. Este enfoque parte de una concepción del sistema educativo afín a la tradición marxista según la cual, en las sociedades capitalistas, la escuela es un aparato ideológico del estado (Althusser, 1974) al servicio de los intereses de la clase dominante, cuya ideología es el encargado de transmitir e imponer. La forma en que está estructurado el sistema y los contenidos que transmite, determinan que, bajo la apariencia de una escuela única para todos, se desarrollen dos redes de educación diferenciadas, cada una de las cuales está dirigida a individuos de distinto origen social y los conduce a posiciones diferentes en la estructura de la sociedad. Por un lado, la enseñanza media y superior (red secundaria-superior) para los hijos de la burguesía, destinados a ocupar los puestos de mando y las posiciones de mayor responsabilidad en las empresas y en los organismos de la burocracia estatal. Por otro, la enseñanza básica y vocacional[13] (red primaria-profesional) a la que son orientados los hijos de obreros, y conduce al desempeño de tareas manuales y a posiciones de subordinación en los organismos de la administración pública y en las empresas. Los trabajos de Althusser, Baudelot y Establet (1974)[14], Bowles y Gintis (1981) son expresiones clásicas de esta manera de ver a la educación formal controlada por el Estado. La obra de Bourdieu y Passeron (1981) también sostiene el carácter reproductor del sistema escolar, pero éste no constituye para ellos un aparato ideológico como sostiene el marxismo althusseriano. Su teoría del sistema de enseñanza, como veremos en otro capítulo de este texto, se funda en dos ideas centrales: la de violencia simbólica y la de autonomía relativa del sistema.

El paradigma reproductivista, cuya hegemonía en el campo educativo fue muy importante a lo largo de más de diez años, condujo a un verdadero pesimismo pedagógico que, en términos simples, se podría formular de la siguiente manera: si el sistema y el maestro están al servicio de las clases dominantes, si las cosas se dan de tal manera que las injusticias de la

[13] En la terminología especializada europea la enseñanza vocacional equivale a la preparación técnica para el ejercicio de diferentes oficios.

[14] Es importante recordar que estos autores, en una obra reciente, revisan en alguna medida su tesis anterior (Baudelot y Establet, 1990).

dominación capitalista no se pueden eliminar a menos que cambien las condiciones estructurales ¿para qué sirve la educación? La definición de la década del ochenta como la década perdida para la educación se funda, en gran medida, en la enorme influencia que tuvo este paradigma en los análisis sobre las relaciones del sistema educativo y la sociedad en los países occidentales.

6.2. Relación con la organización política

Decíamos antes que el surgimiento de los sistemas educativos se produce durante la segunda mitad del siglo XIX para satisfacer un requerimiento fundamental de los Estados-nación que estaban en pleno proceso de formación en ese momento: lograr su consolidación. Esta fue una razón de primera importancia para la institucionalización de la educación bajo la forma de un sistema. Para los Estados-nación era imprescindible contar con una herramienta que les permitiera lograr que la mayor cantidad de miembros de la sociedad comprendiera y adoptara como propias las pautas del nuevo orden político y social que estaba surgiendo, y adquiriera los elementos que le hacían falta para garantizar su consolidación. Dicho en pocas palabras, el sistema educativo nace, básicamente, para satisfacer una necesidad política. En consecuencia, cumplió desde sus comienzos, y sigue haciéndolo, una función política fundamental que responde hoy al siguiente objetivo: garantizar la vigencia del régimen democrático[15]. Esta primordial misión política del sistema se puede traducir, con fines analíticos, en dos funciones principales: formación política del ciudadano y democratización de vida social. Múltiples factores, propios del sistema y externos a él, limitan al sistema en el desempeño de estas funciones. Todo análisis de la relación entre la educación y la organización del poder político debe necesariamente tenerlos en cuenta si se quiere adquirir un visión completa de las posibilidades reales que tiene la educación de cumplir con la misión que se le asigna.

a) Formación política del ciudadano

Es probablemente en el desempeño de esta función donde más se pone en evidencia que la educación no es mera instrucción (Mannheim, 1966). La formación política no supone solamente el dominio de algunos conocimientos relacionados con el sistema democrático, sus instituciones y las condiciones necesarias para su funcionamiento. Implica también inculcar valores y desarrollar actitudes y prácticas democráticas en todos los

[15] El régimen comprende los patrones formales e informales, explícitos e implícitos, que determinan los canales de acceso a las principales posiciones de gobierno, las características de los actores que son admitidos y excluidos de ese acceso, los recursos y las estrategias que les son permitidos para ganar tal acceso y las instituciones a través de las cuales el acceso es procesado y, una vez obtenido, son tomadas las decisiones gubernamentales (O'Donnell, 2004).

actores del sistema educativo. Como expresa Durkheim (1972), la formación cívica es parte de la formación moral, una moral que no responde a principios religiosos, porque es una moral laica, sino que se impone por la fuerza de la razón y se funda en un conjunto de valores considerados fundamentales por la sociedad, aquellos que expresan lo que ella define para sí como bueno y permiten alcanzar los fines colectivos, dice el sociólogo francés. Estos valores no son puras nociones teóricas que se encuentran en los libros y uno puede aprender a partir de su lectura, sino que son normas que orientan la conducta y se ejercen en las organizaciones concretas de las cuales el individuo forma parte. Tratándose del sistema educativo, ellas deben ejercitarse en la escuela. Si la sociedad ha optado por la democracia pluralista como régimen político y forma de vida colectiva, el sistema educativo tendrá que definir un curriculum que instruya al ciudadano en los principios de la democracia y, a la vez, deberá inculcar los valores y adoptar las reglas de conducta que respondan a esos principios para imponerlas en las prácticas cotidianas.

La definición del *curriculum* para la formación política supone, por una parte, la selección de los conocimientos generales básicos que todo ciudadano debe poseer acerca de las características del régimen democrático y las condiciones para su funcionamiento. Sin estos conocimientos no es posible el consenso que la existencia y mantenimiento del régimen requieren. En una democracia pluralista, que admite por principio la diversidad ideológica, la tarea de seleccionar los conocimientos básicos no es nada sencilla. A pesar de ello, parece necesario incorporar al *curriculum* dos conjuntos de temas de naturaleza muy compleja: i) los conceptos fundamentales de la política y los fundamentos de la democracia; y ii) los componentes de la democracia. En lo que hace al primer conjunto de temas, los alumnos deberían conocer cuestiones tales como la relación entre política y poder, ética y política, política y derecho, realidad política del país, organización y funcionamiento de las instituciones estatales y sociales, normas constitucionales, etc. En lo que respecta a los componentes de la democracia, sería necesario hacer conocer al alumno lo que significa el 'gobierno del pueblo, para y por el pueblo', el principio del sufragio universal, la soberanía popular, la función y los derechos de las minorías en el régimen democrático, el libre ejercicio de la oposición, la independencia de los poderes del Estado, el papel y la responsabilidad del individuo en la gestión de la cosa pública, la importancia de los partidos políticos, el imperio de la ley, la importancia de la participación y el compromiso personal en la esfera política, etc. Como se puede advertir, la selección de un *curriculum* para la formación de ese 'custodio y protagonista' de la democracia que es cada ciudadano, no es tarea sencilla. No sólo hay que abordar nociones muy complejas, sobre las cuales cada uno puede sostener puntos de vista diferentes, sino que, como la política es una dimensión fundamental de la vida humana, no una cuestión puramente académica, la compren-

Gazeta 012

sión del verdadero significado y alcance de esas nociones sólo se logra cuando se las ponen en práctica. Sabemos que la coherencia entre los principios y la conducta, entre la noción y la acción, no es tan fácil de lograr en la vida cotidiana.

Hay, además, otras cuestiones igualmente complejas y difíciles de resolver a la hora de formular definiciones curriculares para la formación del ciudadano. Ellas derivan de algunos principios de la vida democrática que son esencialmente polémicos. Por ejemplo, la tensión entre igualdad y libertad, los límites de la libertad individual, la primacía del interés común frente al interés individual, etc., etc.

Es necesario tener presente, también, que la selección de contenidos para la formación política del ciudadano debe ir acompañada de otra serie de acciones educativas, algunas planificadas, otras más espontáneas e informales, tendientes a desarrollar las actitudes y aptitudes indispensables para la vida democrática: tolerancia ideológica, responsabilidad individual, respeto por el otro, aceptación de la diversidad, etc. Actitudes y aptitudes que necesariamente se deben traducir en prácticas concretas. Uno de los principales desafíos que debe enfrentar la educación para la democracia es avanzar hacia la unidad en la diversidad, respetando la libertad de la persona para pensar, decidir y actuar.

b) Democratización de la vida social

Si admitimos que la otra dimensión de la función política de la educación es la democratización de la vida social, es necesario previamente precisar qué se entiende por democratización. Aquí nos enfrentamos nuevamente con la ambigüedad terminológica. Por lo general se asocia la democratización con la idea de participación. Desde este punto de vista, la función del sistema educativo sería preparar al individuo para tomar parte en las decisiones colectivas y compartir las responsabilidades que ello implica. Según Martínez Paz (1989), la participación es, a la vez, un medio y un fin, si se tiene en cuenta su punto de partida, que es el reclamo para contribuir a satisfacer las necesidades humanas más perentorias. Pero es también un derecho fundamental de la persona. Si consideramos las condiciones que deben darse para una real participación, aparece con claridad el papel de la educación, ya que ésta sería la encargada de crearlas. Martínez Paz, en el trabajo citado, señala las siguientes condiciones:

- No hay participación posible sin una conciencia clara de la identidad cultural, que ubica a cada ser humano en su sociedad y en su mundo: la cultura se adquiere gracias a la educación.
- Para que la participación sea efectiva debe darse la menor intermediación posible entre los centros de decisión y las bases participativas: por la educación se conocen los soportes institucionales y jurídicos para la participación.
- Una doctrina sociopolítica abierta, tolerante, que acepte el cambio

y la contribución de los diferentes sectores sociales: no es posible lograr tal doctrina sin un nivel mínimo de educación, además de un programa específico de formación de los responsables de la administración, del dominio técnico y de las asociaciones intermedias.

Para lograr la democratización de la vida social, así entendida, la educación debe desarrollarse, obviamente, en un contexto que haga posible la participación. La participación no es cuestión solamente de conocimientos sino también de experiencias, de ejercicio concreto. Es importante, entonces, que tanto la relación pedagógica, como las estructuras administrativas del sistema educativo, adopten formas democráticas. Si bien la relación pedagógica es, por definición, asimétrica, esta asimetría no justifica una postura autoritaria por parte del docente. La idea de autoridad es radicalmente diferente del autoritarismo, no tiene nada que ver con éste. La vigencia de modelos autoritarios de relación pedagógica y la burocratización de la educación pueden resultar un obstáculo de peso para que la educación cumpla con esta dimensión de su función política.

Otra idea que se asocia con frecuencia al concepto de democratización es la de igualdad en todos los aspectos, social, cultural, jurídico, etc. En este sentido, la educación podría contribuir a la democratización de la vida social si lograra promover la igualdad de oportunidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y garantizar la igualdad en la calidad de los resultados[16].

c) Límites del sistema educativo para cumplir con sus funciones políticas

Si bien la educación, como acabamos de ver, puede cumplir importantes funciones en materia política, sus posibilidades reales de lograr los objetivos a los que apunta en este campo se ven limitadas por múltiples factores, unos relacionados con el contexto social, otros relativos al propio sistema educativo.

Decíamos antes que, tanto la formación política del ciudadano como la preparación para la participación son, básicamente, cuestión de experiencia y no de meros contenidos curriculares. Esto implica que el contexto en el que se desarrolla la tarea educativa y el funcionamiento del propio sistema de educación deben ser coherentes con esos objetivos. Dicho en otros términos, en la sociedad deben darse las condiciones que facilitan la vida democrática: vigencia de los principios democráticos (libertad, igualdad, soberanía popular), funcionamiento pleno de las instituciones democráticas (los partidos políticos, la actividad parlamentaria, la independencia de los tres poderes del Estado, el sufragio universal, etc.) y, necesariamente, una experiencia exitosa de la vida democrática. La educación por sí

[16] En otro trabajo (Brigido, 2004) hemos discutido en profundidad este tema y tratado de aclarar el alcance del concepto de igualdad de oportunidades.

misma nada puede hacer en materia de formación política, si el niño o el adolescente nunca han visto actuar un partido político, jamás vieron funcionar al Parlamento, ni asistieron a un acto comicial. En poco puede contribuir el sistema educativo a la consolidación del régimen democrático si los ciudadanos, debido a su experiencia personal, asocian la democracia con el caos económico o social, el autoritarismo de los funcionarios públicos, la corrupción o la ineptitud de la dirigencia política.

Tampoco puede cumplir la educación con sus funciones políticas, si en el propio sistema educativo no tienen vigencia los principios democráticos, ni se promueve la igualdad en todos sus aspectos, discriminando a los alumnos de diversas maneras, o creando diferencias entre escuelas o entre regiones. La contradicción entre la experiencia personal y el discurso institucional impiden al alumno la incorporación de los elementos cognitivos y normativos fundamentales para asegurar el consenso que requiere la existencia y la continuidad de la vida democrática.

Finalmente, la educación tampoco cumple con sus funciones políticas si no promueve, en el desarrollo de las tareas cotidianas en las escuelas, la responsabilidad y la disciplina personales. Ambas condiciones deben ser satisfechas por los actores de la vida democrática. La escuela es el ámbito por excelencia para la creación de estas condiciones en la conciencia subjetiva. Y en esto el papel de los docentes es crucial.

6.3. Relación con la estructura económica y el mercado de trabajo

Para los que nos sentimos identificados con la tarea educativa y tenemos un fuerte compromiso con ella, abordar las relaciones entre el sistema educativo y el subsistema económico implica entrar en un terreno complejo y con algunas trampas. Es complejo, porque los educadores experimentamos serias limitaciones teóricas al momento de analizar el sistema educativo desde una perspectiva más bien instrumental como la económica; con trampas, porque nuestra visión, a diferencia de la del economista, que generalmente no va más allá de una consideración pragmática de la educación, está teñida por ese afán casi romántico de ver en la educación el camino por excelencia para el logro de toda clase de objetivos individuales y sociales nobles.

A pesar de la complejidad y las trampas, hoy más que nunca, es fundamental que los educadores y, en general, los que están involucrados con el sistema educativo, sobre todo en los puestos de conducción de la educación del país, ingresen en ese terreno. Si no hacemos este esfuerzo, lo que se produce es un diálogo de sordos entre los responsables de la educación y los funcionarios encargados de administrar los recursos económicos que se necesitan para brindar un servicio educativo de calidad. Cuando se produce un diálogo de este tipo, ya sabemos cuál es el sector que tiene más

probabilidades de salir perdiendo.

Comencemos por recordar que al sistema educativo se le asigna una función económica fundamental: la formación del 'capital humano'[17], lo cual equivale a preparar a los individuos para su inserción en el mercado laboral y, por ende, en la estructura productiva de un país. El acceso al conocimiento y a determinadas competencias (y no sólo el acceso a la escuela) es visto ahora como el elemento decisivo para participar activamente en los nuevos procesos productivos (Filmus, 1993). Qué tipo de conocimiento y qué competencias son necesarias pasa a ser ahora el tema central.

Otra función importante desde este punto de vista, aunque su relación con la economía es de otro orden, es la producción de nuevos conocimientos y con ello, de nuevas tecnologías. En esto reside, verdaderamente, el poder económico de la educación. Cuando se habla del poder económico de la educación se alude, indiscriminadamente, a su contribución al desarrollo, al crecimiento de la economía, a la productividad, etc.

Es importante no confundir *desarrollo* con *desarrollo económico*. El término *desarrollo* tiene una significación muy amplia, incluye dimensiones tanto cuantitativas (volumen del producto bruto interno -PBI-, tasas de escolaridad, nivel de alfabetización de la población, grado de urbanización, grado de industrialización, etc.) como cualitativas (difusión de valores, actitudes, normas y formas de comportamiento propios de la cultura moderna). El *desarrollo* implica, en realidad, un cambio profundo que afecta a toda la estructura social, no sólo a la económica, y se traduce en mayor progreso y ventajas para todos. Impone una transformación de las instituciones políticas y económicas, y también de la forma de pensar y actuar de la gente. Un país desarrollado es un país que reúne, entre otras, las siguientes condiciones: un nivel de vida elevado al alcance de gran parte de sus habitantes; posibilidades reales de participación política para todos; seguridad jurídica; estabilidad económica.

El concepto de *desarrollo económico* es más restringido. Designa un aspecto del proceso general de desarrollo: un crecimiento autosostenido de la economía y con ello una mejor calidad de vida para todos. La identificación del desarrollo con el desarrollo económico se produce porque resulta muy difícil aislar el aspecto económico de ese proceso, de las condiciones sociales que lo acompañan (E. de Babini, 1991).

Debemos recordar, además, que para cumplir con sus funciones (no solamente las económicas), el sistema necesita que se le asignen los recursos necesarios. Estos recursos son siempre escasos, tanto en términos absolutos como relativos. El sector educativo es sólo uno de los sectores que el

[17] El concepto de 'capital humano', central en la conocida teoría de Schultz (1961) que lleva este nombre, designa las competencias, calificaciones, aptitudes y conocimientos adquiridos por una persona durante su proceso de formación en el sistema educativo. A diferencia del capital físico, el capital humano es muy difícil de medir, pero en la economía de la educación es tratado de manera similar a aquél.

Estado debe atender con ellos, de modo que hay que saber justificar adecuadamente, ante los responsables de su administración y distribución, para qué se necesitan y cómo serán utilizados.

En relación con lo anterior, hay que advertir que los recursos que un país puede destinar al desarrollo del sistema educativo dependen del PBI, es decir de la capacidad del país para producir riqueza. De hecho, el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo recientemente aprobada por el parlamento nacional, depende del crecimiento sostenido del PBI del país durante los próximos años. A su vez, la producción de riqueza requiere una cierta capacidad instalada y recursos humanos adecuadamente formados para desempeñarse con eficiencia en los diferentes sectores de la producción. También se requieren nuevos conocimientos a fin de lograr avances tecnológicos que ayuden a mejorar la productividad de la economía. A nadie escapa que dos de los factores de esta ecuación, el 'capital humano' y el conocimiento, solamente pueden ser provistos por un sistema educativo de calidad. Para sostener un sistema que reúna esta condición, el país debe destinar una proporción muy importante de su PBI al sector educativo, y éste debe saber administrarlo de manera eficiente. En síntesis, un PBI bajo implica menos recursos para el sector educativo, entre otros sectores; la falta de recursos dificulta desarrollar un sistema educativo que pueda proveer el 'capital humano' de alta calidad y los nuevos conocimientos y tecnologías que requiere el crecimiento de la economía; esto determina, a su vez, menor productividad, menos recursos para la educación, etc., etc. En definitiva, estamos frente a un círculo vicioso que, si no se convierte en virtuoso, hará que la efectiva contribución de la educación al desarrollo económico quede, en los hechos, en poco menos que una utopía.

Lo que hoy se sostiene es que el desarrollo educativo no es la causa eficiente del desarrollo económico, sino que ambos fenómenos son concomitantes. El sistema educativo podrá cumplir adecuadamente con todas sus funciones sólo si el país está en condiciones producir los recursos que son necesarios para sostener un servicio educativo de calidad y los administra adecuadamente.

Lo expuesto constituye sólo un simple esbozo de la magnitud y complejidad de los problemas que es necesario considerar cuando se plantea el análisis de la relación entre el sistema educativo y el subsistema económico. No es nuestro propósito hacer un tratamiento exhaustivo de esta temática. Nos limitaremos a plantear, sintéticamente, tres cuestiones importantes en torno a ella, aquellas que a nuestro entender se relacionan de manera más estrecha con las funciones económicas de la educación: i) la necesaria articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo; ii) las condiciones que deben darse para que la educación sea un factor de desarrollo económico; y iii) las presiones que se ejercen desde el campo económico sobre el sistema educativo.

a) Articulación con el mercado de trabajo

Los recientes cambios operados en las condiciones económicas y sociales de los países, sobre todo de los llamados 'países emergentes' (globalización y desregulación de la economía, políticas de ajuste con alto costo social, extensión de la educación a sectores sociales que antes no tenían acceso a ella, devaluación de las credenciales educativas, deterioro de la calidad educativa, subutilización de las capacidades creadas por la educación, etc.), han llevado a plantear la relación entre la educación -sobre todo la de nivel superior- y mercado de trabajo, de una manera diferente (Filmus, 1996). Tanto los resultados de la investigación, como ciertos índices manejados por los gobiernos, dan cuenta de algunos fenómenos que comienzan a producirse en la década del setenta y se acentúan hacia finales del siglo pasado: aumento del número de jóvenes que concluyen los estudios de nivel medio y superior con la certificación correspondiente, lo cual va asociado con una tendencia general a demorar el ingreso al mercado laboral; divergencia entre la formación alcanzada y la calificación exigida por el empleo obtenido; dificultades de los jóvenes egresados universitarios para conseguir un puesto de trabajo, con el consiguiente aumento de la tasa de desocupación en esta franja de la población (Fernández Enguita, 1992; 1997). Todo esto se explica, en parte, porque el ritmo de expansión de la educación, especialmente en los países menos desarrollados, ha sido mayor que el de creación de empleos, lo que se advierte con más intensidad en el sector secundario de la economía, es decir, en las actividades industriales o de transformación. Algunos analistas observan que, como consecuencia de esto, las posibilidades de empleo para las personas altamente educadas se reducen al sector servicios, en el cual el Estado actúa como el principal empleador y ofrece menores remuneraciones. El resultado concreto es que quienes han obtenido un título universitario ven frustradas sus esperanzas de alcanzar mejores empleos y mayores remuneraciones (Tedesco, 1987; 1993).

Para que el sistema educativo pueda dar respuesta a dos necesidades fundamentales de las sociedades, una de carácter estructural (proveer 'capital humano') y otra de orden individual (dotar al individuo de las competencias que necesita para satisfacer sus expectativas personales), es necesario que resuelva adecuadamente el problema de su articulación con el mundo del trabajo. Lograr esa articulación es hoy particularmente difícil.

En lo que respecta a la estructura del mercado laboral se constatan actualmente dos tendencias íntimamente relacionadas entre sí: descentralización y flexibilización. Las grandes empresas tienden a desprenderse de los procesos que no son centrales y a ponerlos en manos de pequeñas empresas o de trabajadores autónomos que subcontratan con ese fin (Terrén, 1997). La utilización de nuevas tecnologías, además de producir una crisis en el empleo clásico y conducir a la generación de menos puestos de trabajo, ha impuesto nuevas condiciones para acceder a éstos. En algunos casos

se exige mayor cualificación, en otros ésta no es tan necesaria. El hecho de que cada vez se exija mayor nivel educativo para ocupar un puesto de trabajo no implica que para su desempeño haya que estar especialmente calificado; significa más bien que la escasa oferta de trabajo lleva a que las titulaciones pierdan su valor intrínseco y sirvan solamente como un primer criterio de selección de personal, independientemente del grado de calificación que requiera el puesto en cuestión.

El sistema educativo, por su parte, sigue su propia lógica de funcionamiento, bastante desconectada de la evolución de los puestos de trabajo. Además, dada la dinámica de ese funcionamiento, no se puede esperar que el sistema adapte su oferta educativa a las necesidades siempre renovadas del mercado laboral. Esa adaptación supone, entre otras cosas, que se pueda establecer con claridad la evolución de las cualificaciones que son necesarias en el campo laboral, algo casi imposible de lograr por el momento y sobre lo cual no existen conclusiones definitivas. Según Terrén (1997) hay que abandonar esa visión escindida y dual del mundo educativo y el productivo, donde el primero constituye una instancia cerrada que prepara para ocupar un lugar en el segundo. La posibilidad de articular ambos mundos reside en pensar a la educación, no sólo como la encargada de proveer los conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias, etc., que reclama el desempeño en el mercado laboral, sino también como el lugar donde se aprende a aprender, el ámbito al que cada uno puede retornar cada vez que le haga falta o lo considere necesario. La forma en que está estructurado el mundo del trabajo hoy plantea la necesidad de la educación permanente. Esto implica un cambio sustancial de perspectiva sobre los sistemas educativos y obliga a pensar en el diseño de nuevas propuestas curriculares, otras estrategias pedagógicas y, lógicamente, a replantear los planes de formación docente. Pero implica también un cambio en la cultura del trabajo y "un nuevo estilo de vida y de trayectoria en la que el empleo estable ya no puede tener un lugar central y en la que la alternancia de períodos productivos y de formativos tiende cada vez más a difuminar las fronteras tradicionales entre la actividad y la inactividad [...] De cómo se articule la nueva relación entre la educación y el empleo dependerá en buena medida que la nueva lógica económica que tiende a imponerse no suponga la manipulación y explotación agravadas de esos sectores de población en los que tienden a concentrarse los costes de la incertidumbre"[18].

b) Educación y desarrollo económico

Aun contando con las dificultades que enfrenta el sistema educativo para lograr una adecuada articulación con el mundo el trabajo y las limitaciones que experimenta para responder a las nuevas demandas de la es-

[18] Terrén, 1997, pág. 45.

tructura productiva, no caben dudas de que la educación juega un papel fundamental en el desarrollo económico de un país. Por una parte, la formación del 'capital humano' y la producción de conocimiento, funciones específicas del sistema, resultan hoy esenciales para el desarrollo de las actividades productivas (en cualquier sector de la economía de que se trate) y para la participación plena del país en un mundo globalizado. Por otra, el mercado laboral impone como condición para abrir el ingreso a sus filas, la acreditación de un cierto nivel de educación formal, aun cuando las tareas que se deben desarrollar estrictamente no lo requieran.

Sin embargo, la correlación entre desarrollo económico y desarrollo educativo no es tan directa, simple y mecánica como lo sugería la teoría de Schultz. Para que se produzca una real contribución de la educación en este aspecto deben darse algunas condiciones, entre otras, las siguientes: i) que los recursos económicos destinados a la educación sean realmente orientados a la satisfacción de las demandas de la estructura productiva del país; ii) que las competencias creadas por el sistema educativo puedan ser efectivamente utilizadas por la estructura económica; y iii) que las normas, los valores, las pautas de conducta, las actitudes (los contenidos culturales que actúan como reguladores de la conducta) que inculca el sistema educativo sean favorables al cambio y hayan incorporado los valores de racionalidad y eficiencia propios del mundo de la producción. Como la educación se desarrolla en un contexto sociocultural concreto, lo que se trasmite en las escuelas es, en gran medida, un reflejo de las pautas dominantes en ese contexto. En países con una fuerte cultura tradicional, como es generalmente el caso de los países subdesarrollados, la educación no puede actuar por sí sola como un motor del desarrollo económico, pues los rasgos culturales predominantes en estos países (y que el sistema educativo se encarga también de transmitir) no apuntan en esa dirección.

Los datos aportados por la investigación empírica, y los desarrollos teóricos más recientes, han llevado a concluir que la educación no es la causa eficiente del desarrollo económico; es simplemente un factor concomitante que, junto a otros, contribuye a ese desarrollo, siempre que las condiciones del contexto sociocultural lo permitan. Además, se puede comprobar que educación y desarrollo son interdependientes: una mayor y más eficiente producción económica exige mano de obra mejor capacitada, más técnicos, formación gerencial, capacidad empresarial, etc., lo cual supone mayor educación. Por su parte, una economía en expansión genera más recursos, y con ello, mayores posibilidades de inversión en educación. El desarrollo educativo y la riqueza de un país varían conjuntamente. Hoy no se puede seguir afirmando que uno precede a la otra (E. de Babini, 1991).

c) Presiones de la economía sobre el sistema educativo

Por último, otra cuestión que no podemos obviar al abordar las relaciones entre la educación y la economía es la que se refiere a las presiones

que ésta ejerce sobre el sistema educativo. Es obvio que la educación (como la atención a la salud y a la seguridad de la población, entre otras) es una actividad que ocasiona gastos al Estado y por ende a la sociedad. Estos gastos deben afrontarse con recursos que, por definición, son siempre escasos, cualquiera sea el país de que se trate, pero lo son aún más en los países en vías de desarrollo como el nuestro. A raíz de esto, el sistema educativo, cualquiera sea la finalidad que se le asigne, debe tratar de utilizar esos recursos lo más racionalmente posible. Esta presión económica sobre el sistema podría traducirse en dos exigencias fundamentales: eficiencia y control. La exigencia de eficiencia implica que los objetivos del sistema deben ser logrados con la mayor economía posible de recursos (económicos y humanos); se trata, en definitiva, de elegir el camino menos costoso para obtener un determinado resultado o 'producto'. La de control se traduce en la necesidad de implementar estrictos mecanismos para impedir el despilfarro, la utilización inapropiada o la subutilización de los recursos disponibles. Es obvio que no es posible satisfacer ninguna de esas exigencias sin políticas claras, una selección inteligente de los cursos de acción y de las estrategias más adecuadas para ejecutarlas, y una rigurosa planificación de las actividades. Nada de esto garantiza por sí solo el logro de la eficiencia, pero son condiciones imprescindibles para ello. Hechos concretos de nuestra realidad educativa indican que ninguna de estas condiciones está siendo satisfecha hoy por el sistema educativo nacional.

ganz1912

Capítulo V

Sociología de la escuela

En un capítulo anterior hemos analizado a la institución educativa como agente de socialización. Aquí vamos abordarla desde un punto de vista diferente: nos interesa conocer sus características estructurales, culturales y de funcionamiento, y los procesos que en ella tienen lugar.

Con relación a la escuela, la microsociología de la educación pone énfasis en dos cuestiones centrales: por una parte, las características estructurales de la institución educativa, es decir, los rasgos que la definen como tal (actores, relaciones, pautas de convivencia, funciones que cumple, etc.), y por otra, los aspectos estrictamente organizacionales, es decir, aquellos que cuentan para comprender la forma en que se administra y gestiona un centro escolar. Obviamente, se trata de una distinción meramente analítica, puesto que ambas cuestiones constituyen aspectos de una misma realidad, se implican y condicionan mutuamente.

No debemos olvidar que la escuela forma parte de ese complejo y extendido aparato que es el sistema educativo, en consecuencia, está sometida a las normas y disposiciones que emanan de éste, y como él, no funciona en el vacío, sino en un contexto social determinado que condiciona de diversas y múltiples maneras la forma en que se desarrolla su dinámica interna. Pero esto no impide que la escuela haga su propia aplicación de esas normas y genere otras nuevas (que no siempre están en línea con las disposiciones formales que provienen del sistema), que lleve a cabo una particular interpretación de las demandas del entorno y que maneje de manera peculiar los condicionamientos externos. En síntesis, al margen de las características que comparte con otras instituciones de la misma clase, cada escuela es única y posee una identidad propia. El presente capítulo apunta a brindar los elementos conceptuales necesarios para ingresar en la 'caja negra' y comprender lo que tiene lugar dentro de ella.

I. Definiciones sociológicas de la escuela

Las 'miradas' sociológicas sobre la escuela no son independientes de las posturas que se adoptan con respecto a las distintas orientaciones del pensamiento sociológico, lo cual implica adoptar una concepción particular sobre el hombre y la sociedad, sobre el actor y el sistema, y sobre la forma en que ambos se relacionan. Simplificando de manera extrema las

posibilidades existentes, podríamos decir que hay dos miradas polarizadas de la escuela, una que responde a la perspectiva objetivista en sociología, y privilegia el análisis de las funciones, la estructura y los roles, y otra más ligada a la perspectiva subjetivista, que atiende a las experiencias de los actores, los significados que éstos le asignan a la vida escolar, las pautas informales de conducta vigentes en ella, los intereses de los grupos involucrados, etc. Esta perspectiva es hoy dominante en la sociología de la educación. Como afirman Dubet y Martucelli (1996), el debilitamiento de los propósitos que son tomados como objetivos de las agencias de socialización y el cuestionamiento de su legitimidad, la escuela entre ellas, vuelven perentoria la atención a la reflexividad y a la experiencia de los individuos, cuestiones que los enfoques objetivistas no tienen en cuenta.

La visión objetivista está representada por el enfoque funcionalista y tiene a Parsons como principal referente. Se asocia esta visión con la sociología de Durkheim, lo que es válido solamente en parte. Desde nuestro punto de vista, se hizo una lectura simplificada y reduccionista del pensamiento Durkheim que ha llevado a ignorar todo lo que hay en su sociología de atención a los conflictos y las luchas entre los grupos por el control de la educación. Basta leer su obra sobre la evolución de las ideas pedagógicas en Francia para corroborar esta afirmación. Dentro de esta visión objetivista de la escuela, se puede incluir la perspectiva reproductivista que, como el funcionalismo, tiene una representación estructuralista de la escuela, pero asume una postura crítica frente al 'modelo encantado' de ésta que presenta el funcionalismo (Dubet y Martucelli, 1998). El reproductivismo pone en tela de juicio el carácter integrador de las funciones que cumple la escuela y destaca la forma en que esta institución sirve a los intereses de las clases dominantes.

La visión subjetivista se inspira, en términos generales, en la sociología de Max Weber y se encuentra reflejada en diferentes corrientes de pensamiento, algunas afines a la tradición del consenso, como el interaccionismo simbólico, otras más vinculadas a la del conflicto, como la etnometodología, la nueva sociología de la educación, y en cierta medida la fenomenología. Obviamente, la forma en que se conciba el cometido primordial de la escuela, o sea, su función de inculcación de la cultura (socialización/educación) dependerá de cuál de esas orientaciones se elija para definirla y caracterizarla.

1.1. Perspectiva objetivista: la escuela y la clase, un pequeño sistema social

La expresión más clara del pensamiento objetivista es, sin dudas, el funcionalismo estructural. Para este enfoque, la escuela es una sociedad en miniatura, un pequeño sistema social estructurado de una manera particular, que cumple un conjunto de funciones, tanto manifiestas como latentes, y se relaciona con el entorno de múltiples formas. Aplica a la clase

escolar un esquema de análisis similar, lo único que varía en este caso es el grado de complejidad de la unidad de análisis, la escuela o la clase. El conocido trabajo de Parsons (1959) constituye una muestra paradigmática de este tipo de enfoque. Como se verá luego, él tiene en cuenta solamente el carácter estable de los elementos constitutivos del sistema, la satisfacción de las necesidades a las que atienden y su posibilidad de adaptación a los cambios que sobrevienen cuando determinados factores externos alteran el equilibrio inicial. Por lo tanto, da una visión parcial y sobredeterminada de la realidad escolar, dejando de lado un conjunto de influencias, subjetivas y objetivas, que también aportan lo suyo en la configuración de la vida de la escuela y los cambios que se operan en ella.

a) La escuela

Desde la perspectiva funcionalista, la escuela, como cualquier otra unidad de la vida social, debe ser analizada en términos de estructura y de funciones. La estructura implica un conjunto de relaciones (roles) más o menos estables que permiten definir la forma en que ella está organizada. En otros términos, hay que observar, por una parte, las posiciones que ocupan y los roles que ejercen los miembros de la comunidad educativa (autoridades escolares, maestros, alumnos, etc., y padres de los alumnos si viene al caso), y por otra, cuáles son las funciones que cumple la escuela en su conjunto, y cada una de las partes que se pueden diferenciar en ella (consejo escolar, cooperadora, unión de padres, centro de estudiantes, etc.).

La idea central en este enfoque es que la escuela constituye una unidad integrada por individuos que comparten, en líneas generales, ideas, valores, pautas de conducta, etc., y que persiguen, también en líneas generales, objetivos comunes. Los miembros aprenden todo esto a medida que participan en la vida cotidiana de la institución, es decir, mientras son socializados en ella. Ese aprendizaje se realiza desde la particular posición (status) que cada uno ocupa en la estructura de la escuela. El alumno aprende aquellas pautas de comportamiento que se aplican de modo directo a su posición de alumno. El docente y los directivos hacen lo propio. Todos necesitan saber cuál es la conducta que se espera de ellos en cada situación para poder actuar de la manera apropiada. Esta compleja red de roles y posiciones es lo que constituye la estructura social de la escuela. A cada posición (status) corresponde una serie de expectativas y formas de comportamiento (roles) que hacen previsible la conducta de los actores y posibilitan el desarrollo armónico de las actividades dentro de la institución.

Desde un punto de vista analítico, se puede distinguir la estructura formal de la informal. La primera comprende un conjunto de posiciones ordenadas jerárquicamente, a las que se asignan determinadas responsabilidades. Lo que le compete a quienes ocupan esas posiciones está estipulado formalmente en los reglamentos y disposiciones que rigen la institución. La estructura formal cumple la función de regular las relaciones a fin

ORIENTE

de garantizar el logro de los objetivos, aumenta la posibilidad de predecir el comportamiento individual y asegura un trato impersonal e igualitario a los que ocupan las diferentes posiciones.

La estructura informal comprende, en cambio, el conjunto de pautas y formas de interacción que no están expresadas en los reglamentos de la institución ni pueden representarse en un organigrama. Se dan entre miembros ubicados en diferentes niveles de la estructura formal y expresan la integración de las personas con base en los sentimientos y los valores que ellas comparten y sostienen. Esta estructura cumple importantes funciones: humanizar el sistema formal, facilitar la cooperación y la comunicación, promover la libre expresión y proteger a los miembros del poder formal que corresponde a determinadas posiciones.

La estructura formal y la informal coexisten y pueden ser funcionales una con respecto a la otra, aunque no necesariamente lo son. En la medida que ambas sean coherentes entre sí, el 'clima' de la institución será más armónico y los conflictos menos frecuentes y menos intensos.

A diferencia de otras unidades sociales, las instituciones educativas no tienen una estructura demasiado compleja. En ellas se puede identificar un conjunto reducido de posiciones (directivos, docentes, personal de apoyo, alumnos), a las que van asociadas determinadas expectativas y formas de comportamiento que definen la conducta apropiada. El grado en que los individuos se ajustan a estas expectativas es variable y depende de múltiples factores, tanto individuales como sociales, propios de la escuela y externos a ella. Los factores individuales que influyen en el ejercicio de los roles tienen que ver con las características de personalidad de los actores, sus motivaciones para participar, el grado de conocimiento que tienen de lo que se espera de ellos en la institución y su capacidad para responder a esas expectativas.

Los factores sociales, por su parte, pueden ser internos o externos a la escuela. Los factores internos, de naturaleza formal, aluden a las pautas de organización establecidas para la institución: i) actividades asignadas a los miembros y grado de precisión con que las mismas han sido definidas (una definición imprecisa de los roles genera problemas de expectativa en los actores, y con ello, posibles desajustes en su conducta); ii) tamaño de la escuela; iii) organización de la clase (cantidad de alumnos, criterios de distribución de éstos según aptitud, sexo, edad, etc., sistema de evaluación, metodología de enseñanza, normas disciplinarias, procedimientos administrativos, disposición física de los alumnos, etc.). Los factores internos de naturaleza informal tienen que ver con la proximidad física de los actores, la cantidad y frecuencia de los contactos entre ellos, los componentes expresivos (emocionales) o instrumentales presentes en la relación.

Los factores externos que inciden en el ejercicio de los roles dentro de la escuela son múltiples. Existen influencias globales, vinculadas con la política educativa, la asignación de recursos para la educación, las condi-

ciones socioeconómicas del contexto en el que se halla inserta la escuela y las organizaciones de nivel local (religiosas, sindicales, comerciales, profesionales, etc) que se vinculan con ella. Hay otras influencias que actúan de manera más directa y que se pueden identificar fácilmente: los padres de los alumnos, las instituciones donde se formaron los docentes de la escuela y los grupos (sindicales y profesionales) de los que ellos forman parte.

Resumiendo, la perspectiva funcionalista analiza la escuela como un sistema en equilibrio, un todo ordenado (estructurado) de acuerdo a una compleja red de roles (hábitos o conductas sociales) y de posiciones (status). Autoridades, docentes, alumnos, etc., han aprendido las normas que definen sus respectivos roles (tanto los establecidos formalmente, como aquellos que surgen de la relaciones cotidianas). Esos papeles se ejercen de manera regular, por lo tanto, el comportamiento de los actores se puede predecir dentro de ciertos límites, a pesar de las múltiples influencias que los condicionan y pueden modificarlos.

b) La clase escolar

La clase constituye una unidad fundamental en el proceso educativo. Desde la perspectiva sociológica, es una formación social compuesta por un número reducido de miembros. Se caracteriza por la proximidad física de sus integrantes durante intervalos de tiempo prolongados, la interacción entre ellos está regulada por pautas de autoridad relativamente rígidas y claramente institucionalizadas, y las actividades se desarrollan de acuerdo a una planificación previa y conforme a un esquema (el horario). Pautas de autoridad y secuencias programadas de las actividades facilitan el mantenimiento del orden en una estructura en la que, por lo general, no se participa voluntariamente.

Generalmente, la clase está integrada por un docente y un grupo de individuos, los alumnos, que tienen aproximadamente la misma edad y provienen por lo general de estratos sociales similares, según la escuela de que se trate. Si la clase es relativamente heterogénea desde el punto de vista social, se generan algunos problemas que pueden llegar a alterar la convivencia y dificultar la tarea del docente. El grado de preparación que éste tenga para tratar con este tipo de problema es crucial para el desarrollo de sus tareas específicas. Lo mismo puede ocurrir cuando el maestro enfrenta una clase heterogénea desde el punto de vista de las capacidades individuales, las características culturales, étnicas, etc., de los alumnos.

Otra característica típica de una clase escolar es la polarización entre los roles del alumno y los del maestro. En lo que respecta al alumno, las expectativas referidas a su comportamiento son, generalmente, difusas. Algunos autores afirman irónicamente que, para ser un buen alumno en la mayoría de las escuelas lo que se necesita es una fuerte cuota de paciencia. El alumno debe diferir permanentemente la satisfacción de sus intereses o necesidades inmediatas para responder a los requerimientos del maestro o

de la escuela. Lo que caracteriza a los roles del alumno es, por lo general, la pasividad y la escasa autonomía para decidir sus actividades. Un buen alumno debe escuchar al maestro, seguir sus instrucciones, no perturbar en clase con conversaciones o movimientos físicos innecesarios, etc. Además, cada escuela suele tener su 'reglamento de convivencia', que fija las pautas a las que el alumno debe ajustar su conducta. A estas pautas formales se agrega el conjunto de pautas informales que debe aprender para responder adecuadamente a las exigencias del maestro (cómo tratar con la autoridad, cómo enfrentar la evaluación constante que se hace de él y de su conducta, etc.), y de sus propios compañeros, que son muy diferentes de las anteriores y muchas veces se oponen a ellas. En este contexto tiene gran importancia la cultura del grupo de pares.

La forma en que el alumno ejerce sus roles en la escuela está influida también por su socialización familiar. Esta influencia puede ser funcional o disfuncional al proceso educativo. Es funcional cuando la familia comparte con la escuela valores, hábitos de trabajo y actitudes fundamentales hacia las figuras de la autoridad y hacia la educación, en síntesis, cuando hay una coherencia entre los valores y las normas que transmite la escuela y las que transmite la familia. Es disfuncional cuando se dan las condiciones opuestas. Otra influencia importante sobre los roles del alumno es la de las figuras significativas para el niño, fundamentalmente las que provienen de los medios de comunicación de masas. Estas figuras se presentan como modelos de conducta y pueden competir con los modelos que presenta la escuela. Los 'héroes de la patria' encarnan cualidades y valores que generalmente no tienen nada que ver con los que el niño o el joven admiran en los 'héroes' de la televisión.

En lo que hace al maestro, en la mayoría de los casos, es un adulto bastante mayor que sus alumnos, que aparece ante éstos como juez de sus acciones y se hace responsable por lo que aprenden. Está obligado a cumplir con un programa institucional y a hacerlo en un clima de orden que suele llamarse 'disciplina'. Actúa como líder del grupo y puede ejercer este liderazgo de diferentes maneras (democrática, autoritaria, *laissez faire*, etc.), lo que da lugar a distintas reacciones por parte de sus alumnos. Se espera de él que actúe sobre el desarrollo moral e intelectual de los estudiantes, y que lo haga con solvencia técnica y autoridad moral (Durkheim, 1972). La posición del maestro en la jerarquía de la escuela es relativamente inconsistente. Por un lado aparece como dueño y señor de su clase pero, por otro, carece de autonomía para decidir cuestiones importantes relativas a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos a impartir, distribución temporal, metodología de la enseñanza, etc). Además, su posición desde el punto de vista profesional es ambigua. Por otra parte, las recompensas que recibe por sus actividades son débiles y no hay canales formales para reconocer sus méritos cuando lleva a cabo tareas importantes que caen fuera de lo previsto por la institución. Las recompensas que

Gratuito

puede recibir de sus alumnos tampoco son totalmente visibles y tienen más bien carácter simbólico.

Las condiciones anteriores, más las presiones que ejercen padres y directivos sobre ellos, son influencias de importancia en el ejercicio de los roles del docente. A esto hay que sumar el contacto con sus pares, la pertenencia a grupos o asociaciones de docentes, la valoración que se hace de su actividad en la sociedad y la satisfacción personal con su tarea.

Las relaciones sociales que se establecen en la clase son otro tema que interesa al funcionalismo. En una clase escolar pueden identificarse dos conjuntos de relaciones relevantes: i) las relaciones alumno-alumno, y ii) las relaciones docente-alumnos.

i) La relación alumno-alumno. Aquí adquieren importancia dos dimensiones: por una parte, la estructura sociométrica de la clase, y por otra, la composición del grupo. La estructura sociométrica se refiere a las relaciones recíprocas entre los miembros del grupo; indica quiénes son elegidos para hacer determinados tipos de tareas, por quiénes son elegidos, quiénes permanecen aislados, quiénes actúan como figuras centrales, etc. Las relaciones grupales pueden influir positiva o negativamente en el rendimiento académico del alumno, depende de cómo está conformado el grupo y cuáles son sus metas.

En lo que hace a la composición del grupo, puede observarse que la mayoría de las clases escolares están integradas por grupos relativamente homogéneos en ciertos atributos, como la edad y el origen social. En algunos casos se institucionalizan prácticas de agrupamiento según la capacidad intelectual y el rendimiento escolar de los chicos. Abundan los argumentos tanto a favor como en contra de este tipo de prácticas. En definitiva, la cuestión estratégica aquí es saber si un rango amplio o estrecho de habilidades individuales es más efectivo en una clase. Para esto no hay respuestas claras. Hay una serie de factores que pueden explicar o especificar las condiciones bajo las cuales ciertas pautas de agrupamiento por capacidad son más fuertes o más débiles: las características individuales de los estudiantes; el grado en que los individuos con diferente capacidad actúan como grupo de referencia para el resto de sus compañeros; la conducta del maestro (éste puede adaptar efectivamente la enseñanza a los diferentes niveles de capacidad o simplemente enseñar menos a los más lentos); las pautas de comunicación predominantes en la clase; el sistema de sanciones, tanto positivas como negativas. Esta cuestión tiene hoy una importancia de primer orden porque se insiste cada vez más en la atención a la diversidad y en la integración de niños con capacidades diferentes en las escuelas de educación común.

Con relación al sistema de sanciones, una característica interesante de las escuelas es la forma en que se estructuran y asignan los premios y castigos. Según algunos, el sistema de sanciones en la clase puede producir antagonismo, ansiedad y alienación en las relaciones. Tres característi-

cas del sistema de sanciones pueden ser especialmente disfuncionales en este sentido. Por un lado, el tipo de premios, basado fundamentalmente en las notas o los grados académicos, son externos a la actividad de aprendizaje (se aceptan las normas y se ejecutan las tareas a fin de obtener buenas notas, sin tener interés intrínseco en la actividad misma). Por otro, la estructura de competición, que supone una lucha por obtener recursos escasos (buenas notas, éxito académico, distinciones, etc.), puede desalentar la cooperación y provocar sanciones grupales en contra de los alumnos con alto rendimiento, como una forma de controlar las expectativas del maestro. Finalmente, la clase de conducta que alienta el propio docente en los estudiantes (asimilación dócil, repetición, más que actividad creativa y crítica).

ii) La relación docente-alumnos. Típicamente, ésta es una relación entre dos individuos que poseen diferente grado y tipo de conocimientos, distinto status, distinta edad y metas e intereses diferentes. En síntesis, se trata de una relación profundamente asimétrica. La forma que adquiere esta relación, que llamamos relación pedagógica y se considera crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, depende de múltiples factores, de carácter tanto individual como social. Entre los primeros se encuentran los rasgos de personalidad del maestro, su edad y su sexo/género. Esto influye de manera directa en la predisposición del docente a establecer relaciones más instrumentales o más expresivas con sus alumnos, y en la mayor o menor distancia social que establece con ellos. No podemos comprender la conducta del maestro en la clase si no tenemos en cuenta sus características individuales.

Entre los factores sociales que condicionan la conducta del maestro, encontramos algunos de carácter formal y otros informales. El docente representa el orden establecido en la escuela y está dotado del poder formal (autoridad pedagógica) necesario para imponer los cursos de acción que garanticen el mantenimiento de ese orden. Por otra parte, el docente tiene su propia definición sobre los roles del alumno, las conductas que espera de él, etc. Esto tiene mucha importancia pues esas definiciones son las que orientan su conducta hacia él. A ello hay que agregar el tipo de orientación que el docente tiene hacia su tarea, lo que depende, entre otras cosas, de las condiciones en que realiza su trabajo y del reconocimiento social que recibe por él. Las malas remuneraciones, la escasa participación en la conducción del sistema de enseñanza (y aun del centro escolar), la falta de autonomía para decidir el *curriculum*, la conformación de su clase, la programación de las actividades y otros temas importantes relacionados con la conducción del aprendizaje, son algunas de las condiciones del trabajo docente que afectan la orientación de éste hacia su actividad.

Para sintetizar, podemos decir que la perspectiva objetivista, en su versión funcionalista, sostiene una imagen macrosociológica y estructuralista de la escuela: ésta es una sociedad en miniatura, en perfecto equilibrio funcional. La principal preocupación del funcionalismo es defi-

nir la manera en que la escuela cumple sus principales funciones: integración de las nuevas generaciones para asegurar la continuidad de la vida social, ampliar el horizonte cultural de los niños poniéndolos en contacto con una gran cultura universal, y permitir el desarrollo físico y moral del individuo (Dubet y Martucelli, 1998). Esta pequeña sociedad constituida por la escuela es más amplia que la familia, no sólo por la cantidad de miembros que la componen, sino porque quienes la integran no están juntos por sentimientos o preferencias personales, sino por las funciones sociales que le toca cumplir al maestro y la condición mental inmadura de los alumnos. Las normas de la escuela son menos flexibles que las reglas de la familia; esto ayuda al niño a iniciarse en la austeridad del deber, como dice Durkheim (1972). El maestro es alguien dotado de autoridad, sobre todo de la autoridad moral que deriva de su vocación. Los alumnos, por su parte, necesitan ser educados, en consecuencia, deben someterse a la autoridad del maestro.

Esta 'visión encantada' de la escuela que corresponde a lo que Dubet y Martucelli (1998) definen como '*paideia* funcionlista', es puesta en tela de juicio por la representación igualmente objetivista y estructuralista de la teoría de la reproducción, refuta los supuestos básicos de la *paideia* funcionalista y pone en evidencia el carácter clasista de la escuela. En primer lugar, las prácticas escolares son múltiples y diversas, no uniformes y homogéneas como postula el funcionalismo. La escuela no transmite una cultura universal, y la pone al alcance de todos de manera igualitaria, sino que inculca los valores y las pautas culturales de la clase dominante, y define trayectos diferenciales para el acceso al conocimiento en función de la clase social a la que pertenecen los alumnos. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los conocimientos adquiridos y la competencias desarrolladas por el alumno durante el transcurso de su vida escolar, no son el factor determinante de su posición futura en la estructura social. Su status social no depende de la educación, la escuela no constituye un canal de movilidad social. En tercer término, mientras la *paideia* funcionalista sitúa las prácticas escolares por encima de las exigencias profesionales y las desigualdades sociales, selecciona a los más capaces y a los que mejor responden a las exigencias de la institución, la visión reproductivista sostiene el sesgo clasista de dichas prácticas Por lo tanto, la selección que opera la escuela no tiene carácter meritocrático, sino que es profundamente injusta porque depende de factores que no tienen que ver con las dotes del individuo ni el empeño que éste pone en responder a las exigencias de la escuela. Por último, mientras para el funcionalismo la socialización escolar apunta a la formación de individuos autónomos y plenamente integrados a la sociedad, los reproductivistas consideran que la escuela prepara a unos para ejercer el dominio y a otros para ser sujetos de dominación.

Además de la teoría de la reproducción, existen otras visiones estructuralistas de la escuela que sostienen una postura crítica de carácter

menos global a los planteos del funcionalismo que la que mantienen las versiones clásicas de la teoría de la reproducción. Podemos mencionar, entre otros, los trabajos de R. Boudon (1983), R. Collins (1979) y la obra de B. Bernstein.

Otros cuestionan planteos puntuales del funcionalismo. Así, desde Foucault (1986) y quienes se inspiran en él, se destaca que la escuela no es el lugar de la liberación, sino del disciplinamiento; lejos de preparar para el ejercicio de la autonomía, se dedica al adiestramiento y la esclavización de los individuos. Vincent (1980, 1994) adopta esta postura. Con la noción de 'forma' escolar, él "apunta a demostrar el lazo consustancial que une a la escuela, como lugar de socialización y transmisión de conocimientos, a formas específicas del ejercicio del poder. El dispositivo de control escolar no es ni neutro ni único, porque los principios educativos difieren según las clases -el máximo de represión y el mínimo de saber caracterizan la educación de los pobres-, y porque la escuela ha destruido los modos alternativos de educación. La separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual engendra progresivamente la ruptura entre la formación y el aprendizaje. El resultado es, no obstante, siempre el mismo: la normalización creciente de todos los individuos. La escuela, como muchas otras organizaciones, es el lugar de una reglamentación estricta, de la división de las prácticas, del aprendizaje de la docilidad y la obediencia, de la sumisión a la separación de saberes, de la multiplicación de ejercicios, premios, exámenes. Pero sobre todo la escuela aparece como un nuevo espacio de tratamiento moral en el seno de antagonismos de clase que opone la burguesía al proletariado"[1].

1.2. Perspectiva subjetivista: los significados subjetivos y las fuentes de conflicto en la escuela

Desde una perspectiva más afín a la postura interaccionista, se pone en tela de juicio el supuesto del paradigma funcionalista que sostiene que el condicionamiento estructural está por encima de los intereses y las disposiciones de los actores, lo cual implica que aquél cuenta más que éstos en la determinación de la conducta del individuo. Estos enfoques también cuestionan "el ideal del modelo clásico según el cual la escuela está al servicio del desarrollo personal. Ponen al día los conflictos anidados en las interacciones en el seno de la clase, el juego cruzado de los estereotipos, el hecho de que la socialización no es sólo la asimilación de un rol social personificado por el docente, ese modelo de 'virtud' investido por la autoridad 'sagrada' de la sociedad según Durkheim. Pero subrayan también la manera de la cual los alumnos construyen la interacción, a través de disputas y provocaciones"[2]. El estudio de Willis (1988), que abreva en la

[1] Dubet y Martucelli, 1998, pág. 414.

etnometodología y el marxismo, da cuenta de la forma en que se tejen las relaciones de los alumnos dentro de la escuela para oponerse a los designios de ésta y resistir su influencia. Este trabajo pone en evidencia las limitaciones del paradigma funcionalista para explicar todo lo que ocurre en las aulas.

Tomando como punto de referencia la sociología de Max Weber, en el análisis de la escuela, la perspectiva subjetivista pone el énfasis en dos aspectos fundamentales de la vida escolar, muy relacionados entre sí, por una parte, los significados subjetivos de los actores y la cultura de la escuela, y por otra, los conflictos que se producen en ella.

Los actores de la vida escolar tienen sus propios significados (sobre la escuela, los maestros, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos del aprendizaje, etc.). Estos significados, y la forma en que se interpretan los significados que transmite la escuela por medio de las prácticas de sus actores y los contenidos de la enseñanza, se traducen en conductas, actitudes, valoraciones, etc., cuyo resultado es un 'clima o un 'estilo de vida' propio de la escuela. Este 'clima' es parte de la identidad propia de la institución y se constituye en uno de los factores que permiten identificar y diferenciar una escuela de otra. Quienes forman parte de la escuela incorporan paulatinamente estos significados, los modifican y crean otros nuevos en un proceso que tiene lugar de manera permanente.

La 'supervivencia' de un alumno en la escuela depende, en gran medida, de su capacidad para captar los significados relevantes y producir la conducta apropiada, no sólo los que tienen que ver con las expectativas formales de la institución, sino también con los que surgen de la interacción espontánea entre los miembros, al margen de las pautas formales y a veces en oposición a éstas. Cuando el alumno ha llevado a cabo este aprendizaje, se siente 'como en casa'. Cada situación le resulta comprensible y los actos de los otros se vuelven significativos para él. Se comparten los símbolos y los significados, y existe una base común para percibir los hechos, distinguir lo permitido de lo prohibido, definir lo bueno y lo malo (lo cual no implica que todos actúen de acuerdo a lo previsto). En cada institución existen diferentes grupos, cuyas pautas pueden, o no, coincidir con las pautas 'oficiales'. Dentro de la escuela se pueden crear así verdaderas subculturas que, en ocasiones, desafían a la 'cultura oficial'.

Hay que considerar, además, que la escuela opera en un contexto social que posee sus propias pautas culturales. Hay escuelas que reflejan en alguna medida las pautas culturales de su entorno, otras que las recogen sólo en parte, y otras que las enfrentan abiertamente sosteniendo valores opuestos. Éste puede ser el caso de las escuelas que funcionan en zonas marginales. Cada una de estas situaciones crea condiciones distintas para el aprendizaje y plantea problemas diferentes a maestros y alumnos.

[2] Dubet y Martucelli, 1998, pág. 415.

Por último, cada actor de la vida escolar pertenece a una familia (o grupo equivalente) en la cual ha sido socializado. Durante el proceso de socialización familiar (socialización primaria) se aprenden pautas culturales que, por las condiciones en que se adquieren, se fijan con especial fuerza en el individuo. Cuando las normas y valores mantenidos por la familia son coherentes con los que sostiene la escuela, el proceso de adaptación a la cultura escolar es, obviamente, más fácil y las posibilidades de responder adecuadamente a las expectativas de la escuela son mayores. Una de las causas del fracaso escolar de los niños de clase baja es, precisamente, el choque entre la cultura familiar y la escolar. Es necesario tener en cuenta que la escuela legitima un tipo de cultura; ésta representa, por lo general, las pautas de conducta, conocimientos y valores propios de los estratos medios de la población.

Un aspecto interesante de la cultura escolar son los rituales: formar fila para izar la bandera, saludar al director, ponerse de pie cuando ingresa una autoridad al aula, usar determinados símbolos, etc. El ritual es un acto comunitario, rico en simbolismo, que expresa determinados valores compartidos, y que sirve para crear un sentimiento de pertenencia a la institución. Refleja las creencias comunes y 'obliga' hacia las normas. Los símbolos creados por la escuela (escudos, emblemas, himnos, etc.) cumplen también la función de reforzar el sentimiento de pertenencia y dan sentido a las actividades de quienes pertenecen a un centro escolar.

La imagen de la escuela como una sociedad en miniatura que sostiene el objetivismo, contrasta con aquella que pone énfasis en las condiciones que, de manera permanente, dan lugar al conflicto en la vida cotidiana de las escuelas. Una de las principales fuentes de conflicto en la escuela surge de la relación maestro-alumno. Hemos visto al estudiar los clásicos que, desde su comienzos, la sociología definió la relación pedagógica como una relación de dominación. La sociología contemporánea recoge esta idea y la actualiza. Ella adquiere especial relevancia en el trabajo de Bourdieu y Passeron (1981) sobre el sistema de enseñanza. Volveremos sobre este concepto en el capítulo que dedicaremos a dicho trabajo.

Uno de los primeros sociólogos de la educación que estudió a las escuelas como centros de conflictos fue W. Waller (1939). Para él, la base del conflicto en las escuelas está en esa forma de 'dominación institucionalizada' que caracteriza a la relación maestro-alumno. Maestro y alumno se enfrentan uno a otro con un conflicto original de motivaciones y de intereses. El maestro representa el orden social en la escuela y su interés es mantener ese orden, mientras que los alumnos no están involucrados en el mantenimiento de esa 'superestructura feudal'. En general, los alumnos aspiran a un desarrollo personal autónomo y espontáneo, quieren producir sus propios resultados sin condicionamientos. Cada una de estas partes hostiles, con intereses antagónicos, se instala en el camino de la otra; en la medida en que se realizan los objetivos de una, se

sacrifican las metas de la otra, según Waller. Desde su perspectiva, la escuela es una especie de 'fortaleza', en la cual las necesidades y las metas de los maestros están en desacuerdo con las necesidades y las metas de los estudiantes, lo que lleva a que la escuela corra peligro de ser sitiada desde adentro. Esta es una de las razones por las cuales se produce la evidente fijación del personal escolar en los problemas de control y disciplina.

Además de la señalada, los conflictos en la escuela pueden tener su origen en otras fuentes, todas muy relacionadas entre sí, cada una de las cuales actúa de manera particular. El elemento subyacente a todas ellas, que tiene carácter estructural y constituye la base los conflictos sociales, es el status social de los actores de la vida escolar. Algunas de esas fuentes son las siguientes:

- La estructura formal y el poder que ésta asigna a determinados miembros de la institución. Como cualquier organización social, la escuela supone una jerarquía de funciones y líneas de autoridad perfectamente definidas que legitiman el uso de una cierta cuota de poder por parte de quienes las desempeñan. Tal como lo demostrara Weber, al ejercicio del poder siempre va asociada la probabilidad de la aparición del conflicto. En este caso no se trata de un conflicto de clase, sino de intereses y objetivos entre actores que ocupan posiciones distintas en la estructura de la escuela.
- Diferencias entre los valores y las normas en que los estudiantes han sido socializados y los que sostiene la escuela. Esto provoca un choque de culturas que genera inevitablemente conflictos, pues el niño o el adolescente se ven obligados a acatar las normas y valores de la escuela si quieren obtener buenos resultados. Y esto no se hace sin una cierta resistencia por parte de ellos.
- La participación involuntaria en la institución. Por lo general, los niños asisten a la escuela porque los envían sus padres, no por propia voluntad. Ir a clase y cumplir con las normas de la escuela significa para ellos una restricción a su libertad individual. Para obligar a participar, en la escuela se utilizan diferentes recursos, muchos de los cuales implican el uso de la coerción. Las escuelas no pueden ser totalmente democráticas porque no son enteramente voluntarias. Nunca el equipo docente puede delegar autoridad real en los alumnos.
- Existencia de grupos en conflicto dentro de la escuela. De hecho, por la posición que ocupan en la estructura de la escuela, el equipo docente y el grupo de alumnos ven las cosas desde perspectivas diferentes. Ambos llegan a la institución con distintos gustos, propósitos y experiencias sociales previas. Ambos necesitan satisfacer necesidades diferentes, a veces incompatibles entre sí. También pueden existir grupos de alumnos con intereses y perspectivas antagónicas e incluso grupos de profesores con antagonismos del

CENTRO

mismo tipo.

- Las metas que propone la escuela. Con frecuencia, esta es una importante fuente de conflictos porque el estudiante no ve la utilidad de recibir instrucción ni acepta sacrificar la satisfacción de sus intereses y necesidades inmediatos en función de una meta de carácter instrumental (perspectiva de un futuro brillante como premio a un trabajo arduo, posibilidad de inserción en un trabajo importante, etc.) cuyo valor no pueden apreciar todavía.
- Cierto tipo de exigencias escolares que no pueden ser satisfechas por todos lo alumnos, sino solamente por unos pocos.
- Existencia de comportamientos desviados dentro de la escuela.

El análisis de los conflictos en la escuela adquiere hoy especial relevancia debido a un hecho preocupante: el clima de violencia que se vive en las escuelas. Lamentablemente, no podemos ocuparnos de este tema aquí. La dimensión y la complejidad del problema exigen una investigación exhaustiva de las causas que lo provocan, la diversas formas en que se manifiesta, las consecuencias que tiene para la vida escolar, el impacto que produce en los actores, etc., etc.

Es importante advertir que el conflicto no genera, necesariamente, violencia. Los conflictos son parte de la vida cotidiana de las escuelas y por lo general transcurren y se resuelven dentro de los carriles institucionales previstos. El problema se plantea cuando esto no ocurre y la situación se vuelve incontrolable, como ocurre hoy en muchas escuelas. Por cierto, el fenómeno de la violencia en las escuelas no es ajeno a las múltiples y diversas manifestaciones de violencia que se viven en la sociedad en su conjunto.

2. La escuela como organización social

A diferencia del análisis realizado en el punto anterior, que implica un interés por la vida escolar en sí misma, cuando abordamos la escuela como organización estamos poniendo énfasis en un aspecto particular de ella, su estructura organizativa y las prácticas que la caracterizan. Tratamos de ver la forma en que éstas impactan en las actividades de la institución y las funciones que ella está llamada a cumplir. Identificar y describir estas prácticas, comprender la forma en que operan y explicar sus consecuencias son los principales objetivos que se propone el análisis de la escuela como organización. Se pretende, entre otras cosas, que los resultados de este análisis constituyan un insumo importante para quienes desempeñan funciones relacionadas con la administración y la gestión de los centros escolares. El análisis organizacional no les puede solucionar el problema que su tarea les plantea, pero sí puede proporcionarles fundamentos para tomar decisiones más racionales y optimizar el logro de los objetivos que se proponen.

Por cierto, el análisis de la escuela como organización adquiere sen-

tido en el marco de la teoría sociológica sobre las organizaciones. Antes de referirnos a dicha teoría, veamos qué entiende la sociología por organización y qué diferencia a las organizaciones de otro tipo de formaciones sociales. No resulta sencillo aplicar este concepto a la escuela. Por sus características, ésta no se asemeja a ninguna de las unidades sociales identificadas por los sociólogos como organizaciones, con las cuales los analistas la comparan a menudo: los hospitales, las cárceles, las fábricas, los organismos gubernamentales, etc. Ninguna de esas analogías dice mucho respecto de la escuela como organización por derecho propio. Por otra parte, como bien advierte Tyler (1991), las escuelas no tienen la certidumbre respecto de su cometido (enseñanza-aprendizaje), ni tampoco respecto a las relaciones con sus clientes (no pueden rechazarlos), que caracteriza a otras organizaciones. Tampoco es clara la relación entre su cometido y la autoridad formal, ya que la enseñanza que imparte el maestro en la clase (ésta se desarrolla a puertas cerradas y nunca puede ser objeto de supervisión permanente por parte las autoridades) es autónoma respecto del orden burocrático.

Desde una perspectiva muy general vinculada a los enfoques tradicionales, para la sociología, una organización es cualquier formación social compuesta por un número precisable de miembros, cuya conducta está orientada al logro de un conjunto de objetivos específicos, formalmente establecidos, o al menos buscados de manera explícita. Estos objetivos son los que justifican la existencia de la organización y le dan sentido. Cuando el objetivo desaparece, tiende a desaparecer también el agrupamiento social conformado alrededor de él, o si los miembros desean seguir juntos, se sustituye el objetivo original por otro nuevo.

Para asegurar el logro de los objetivos propuestos, toda organización está configurada, en mayor o menor medida, de manera racional. Dicha configuración racional, que constituye la estructura formal de la organización, implica la división interna de funciones y un cierto grado de estructuración de las actividades de los miembros. Cuanto mayor es el número de miembros de la organización, más necesaria es esa configuración racional. Con base en este concepto, podemos decir que los rasgos que definen a toda organización social son los siguientes:

i) El tamaño. Determinadas características de una organización aparecen solamente cuando la formación supera un cierto número de miembros. Por ejemplo, la división del trabajo, la prescindencia del contacto cara a cara, el predominio de relaciones instrumentales y más objetivas, etc., se imponen cuando se incorporan muchos miembros a la organización y la estructura de la misma se hace más compleja.

ii) Los objetivos. Son los que guían la toma de decisiones, orientan las acciones y los procesos dentro de la organización. Si bien los objetivos están planteados explícitamente en los estatutos y reglamentos de la organización, en la realidad suele ocurrir que aparecen otros objetivos, más amplios o algo distintos que los admitidos formalmente. También pueden

darse situaciones en las que los objetivos de una organización no son plenamente compatibles entre sí, lo cual trae aparejada una serie de problemas a los miembros y a la organización en su conjunto. Por ejemplo, en el caso de las escuelas, las funciones asistenciales que se les han asignado en los últimos tiempos dificultan el logro de su objetivo específico de instruir, enseñar y educar a los alumnos.

Las escuelas pertenecen a una categoría de organizaciones cuyo principal objetivo es actuar de determinada manera sobre un grupo de personas que son admitidas por la institución con ese fin, al menos transitoriamente. La finalidad explícita de la acción que ejercen las escuelas es lograr que los alumnos aprendan determinados valores y pautas de conducta, adquieran conocimientos y destrezas, que les permitirán luego una participación más plena en la sociedad. La incorporación a la organización de las personas que deben recibir esta acción es, generalmente, involuntaria, y a veces forzada. La mayoría de los chicos no van a la escuela por voluntad propia, sino porque los mandan. Generalmente, las organizaciones dedicadas a 'procesar' a las personas, como las escuelas, las cárceles o los hospitales, son total o parcialmente controladas por el Estado. En ellas existe una separación tajante entre dos tipos de actores, que ocupan dos posiciones claramente diferenciadas y persiguen objetivos diferentes: los responsables de planificar y ejecutar la acción que se propone la institución, y los que la reciben. En el caso de las escuelas, los directivos y maestros por un lado, y los alumnos por el otro. La movilidad de una posición a otra no es posible, por lo menos hasta que el objetivo que se persigue con la acción no haya sido alcanzado. Un alumno no puede ser profesor, si antes no transitó determinados trayectos de la carrera escolar y obtuvo la certificación correspondiente.

iii) La configuración racional. Toda organización está regulada por reglamentaciones firmemente establecidas; las competencias y los papeles de los miembros están claramente definidos, las líneas de autoridad son perfectamente identificables, lo mismo que los canales de comunicación entre las diferentes posiciones. Esta configuracón es tanto más necesaria cuanto mayor es el número de miembros que integran la organización, y mayor la cantidad de funciones que ésta debe cumplir.

La configuración racional supone siempre una estructura piramidal en la que se pueden distinguir diferentes niveles. El nivel de dirección, encargado de tomar las decisiones necesarias para el logro de los objetivos (está dotado del poder formal indispensable para procurar que esas decisiones se cumplan efectivamente, aunque lograr esto depende de muchos otros factores que son ajenos al poder formal de que están investidos los directivos). El nivel intermedio que, en el caso de las escuelas, está constituido por los maestros, quienes están encargados de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y el nivel de base, compuesto por los alumnos en este caso, los que reciben la acción.

La configuración racional de la organización implica también un sistema de control del comportamiento destinado a garantizar el logro de los objetivos. Los controles suponen una amplia gama de sanciones positivas y negativas, formales e informales, que pueden ser de diferente tipo, y dan lugar a distintas actitudes de los miembros frente a la organización.

A los controles formales se superponen, en la práctica, una amplia gama de controles informales aplicados de manera discrecional por los miembros, cuyo resultado puede ser reforzar el sistema de control formal o, con mucha frecuencia y por diferentes razones, quitarle vigencia o sencillamente destruirlo. En este caso se hace muy difícil la conducción de la organización.

A la configuración racional, o estructura formal de la organización, se superpone lo que llamamos estructura informal. Ésta comprende todo el conjunto de relaciones naturales (informales) entre los miembros de la organización que se desarrolla al margen de la estructura formal y no responde a las pautas de ésta. Con bastante frecuencia, las relaciones informales entran en conflicto con las que están fijadas por la estructura formal y pueden llegar a impedir que éstas se cumplan. En el fondo, lo que se juega en el sistema de relaciones interpersonales de una organización es la cuota de poder de que dispone cada uno de los miembros para realizar sus propios objetivos y satisfacer sus intereses, que no siempre coinciden con los que corresponden formalmente a la organización. Algunos enfoques teóricos ponen énfasis en el análisis de las relaciones informales, los conflictos, el ejercicio del poder. Otros, en cambio, privilegian el análisis de los aspectos formales; uno ve lo que el otro deja de lado. En cualquier caso, ambos develan aspectos sustanciales de la vida de la organización y se puede decir que son complementarios, puesto que una visión completa de ésta implica atender tanto a la estructura formal como a la informal. Las escuelas son organizaciones muy complejas, no podemos alcanzar una comprensión plena de lo que ocurre en ellas si no atendemos a todas las aristas -formales e informales, manifiestas y ocultas- de la vida institucional.

3. La teoría sociológica de la organización y el análisis de la organización escolar

Decíamos antes que el análisis de la escuela como organización social adquiere sentido en el marco de la teoría sociológica de la organización. Hubo en los últimos años un gran desarrollo de esta teoría, y diferentes intentos de sistematizarla. No es fácil encontrar criterios satisfactorios para hacerlo. Por lo general, los enfoques más conocidos se presentan como excluyentes y cada uno de ellos pone el énfasis en un aspecto particular de la realidad organizacional y de la conducta del individuo en la organización. Esto no implica negar la existencia de otros aspectos que necesariamente forman parte de la vida organizativa; se trata más bien de una diferencia de énfasis fundada, como ocurre siempre en la sociología, en las

opciones teóricas y epistemológicas del investigador. Las decisiones que éste tome en este punto condicionan, por cierto, todo su trabajo posterior. El propio concepto de organización responde a dichas opciones. El concepto que expusimos en el punto anterior, por ejemplo, es puesto entre paréntesis en el marco de la mayoría de las teorías recientes, de corte interpretativo y político.

En lo que sigue vamos a tratar de exponer algunos de esos enfoques, aquellos que, a nuestro criterio, resultan más relevantes para el análisis de las escuelas como organizaciones sociales. Con fines estrictamente didácticos los hemos agrupado en tres conjuntos de orientaciones teóricas: racionales o científicas, políticas y fenomenológicas. Las primeras ponen el énfasis en la estructura formal y los problemas de eficiencia organizativa. Las segundas acentúan la importancia de los fenómenos de distribución y ejercicio del poder en la organización. Finalmente, las fenomenológicas atienden a los aspectos simbólicos de la vida organizativa. Sin ser totalmente satisfactoria, esta clasificación tiene una ventaja: permite asociar los distintos enfoques a las tradiciones teóricas que hemos utilizado para diferenciar las corrientes más relevantes en sociología de la educación. La Figura nº 1 presenta un esquema del conjunto de enfoques que serán objeto de análisis.

Figura nº 1: Enfoques sociológicos sobre las organizaciones

3.1. Enfoques racionales o científicos

Los enfoques racionales o científicos son los más desarrollados y los que mayor influencia han tenido en la organización de los centros escolares. Predominaron de una manera casi exclusiva durante algo más de la primera mitad del siglo XX. Parten de la idea de que las organización es un

fenómeno susceptible de tratamiento objetivo; la preocupación fundamental es el grado de eficiencia y eficacia que pueden lograr las organizaciones, para lo cual es importante el control técnico del trabajo y la burocratización de las relaciones interpersonales.

Estos enfoques comprenden tres grupos de teorías que, dentro la misma orientación, presentan matices importantes. El primero está constituido por la teoría clásica de la organización, que comprende las siguientes teorías: de la burocracia, de la organización científica del trabajo y de las relaciones humanas. El segundo es la teoría de la administración científica de Simon y el tercero la teoría de los sistemas sociales de Parsons.

3.1.1. Teoría clásica de la organización

A pesar de las diferencias que hay entre las tres teorías de la organización incluidas en este grupo, las une una preocupación central: la eficiencia y el rendimiento. La idea de eficiencia implica, por una parte, un conjunto de fines y objetivos valorados socialmente, y por otra, la elección de los medios adecuados para lograrlos, con economía de tiempo, esfuerzo y recursos. Una organización adecuada de las actividades y un manejo inteligente de las relaciones entre los miembros que integran la organización es el instrumento más idóneo para garantizar la eficiencia y el rendimiento. Ello supone que se debe poner atención en el comportamiento de los participantes dentro de la organización y en la forma en que las relaciones que ellos establecen entre sí ejercen influencia en el logro de los objetivos.

Las tres teorías incluidas en este grupo, llamadas clásicas debido a que son las que han marcado rumbos en la teoría organizativa *difieren, precisamente, en su concepción del comportamiento individual en las organizaciones*. Así, el planteo weberiano de la burocracia pone énfasis en las dimensiones racionales de la conducta humana; analiza la relación entre el "funcionario" y su empleo, prescindiendo de los factores emocionales que condicionan el comportamiento. Para Weber, una organización burocrática, es decir basada en una *orientación legal-racional de la conducta humana*, es la mejor garantía para lograr la eficiencia y preservar los derechos de las personas. Por su parte, en la teoría de la organización científica del trabajo de Tylor y Fayol, predomina la idea de que *el operario es un auxiliar de la máquina*, capaz de aceptar órdenes y realizar secuencias de actividades físicas regularizadas, pero no de tomar decisiones. Ante esto, las propiedades del ser humano que más interesan a la organización son sus características neurofisiológicas: capacidad, velocidad y resistencia. El modelo de las relaciones humanas insiste, en cambio, en que el ajuste entre los objetivos personales y los objetivos de la organización es siempre imperfecto. El hombre es portador de un conjunto de actitudes, valores, motivaciones, etc., y debe ser 'inducido' a participar en la organización. Para ello es necesario tener en cuenta las dimensiones emocionales del comportamiento humano. La eficiencia de la organización, en consecuencia, depende de

que cada miembro se sienta cómodo' dentro de ella, de que sus relaciones interpersonales sean 'satisfactorias.

a) La teoría de la burocracia

El modelo burocrático, producto de la obra sociológica de Max Weber, es uno de los que mayor influencia tuvo, y sigue teniendo, en la teoría organizativa. Para Weber, la organización es un problema político, un tipo de dominación legal-racional. La burocracia constituye un tipo de organización donde la dominación se ejerce en base a principios formales, que eliminan la subjetividad y los factores afectivos en la toma de decisiones. Por esta vía se garantiza la eficacia administrativa. Es una forma de dominación legítima, basada en el imperio de la ley y el respeto por las normas. En ella es posible separar las disposiciones formales de la dimensión personal, de modo tal que tanto los miembros de la organización, como los clientes o los usuarios según los casos, reciben igualdad de trato, según las normas establecidas. Los elementos que caracterizan a organización burocrática son los siguientes:

- Jerarquía de funciones y niveles de autoridad que aseguran una completa superordinación y subordinación entre los miembros de la organización. Las líneas de comunicación vertical están claramente establecidas.
- Diferenciación de roles o de funciones, ámbitos de actuación establecidos de manera objetiva, impersonal, que regulan la conducta de cada uno de los miembros y del grupo en su conjunto. Esto garantiza la homogeneidad del trabajo y su control.
- Ejercicio profesionalizado de las funciones, con cualifiación, especialización y promoción profesional fundadas en el desempeño y el rendimiento.
- Una estructura de organización planificada sobre la base de líneas generales de actuación estables e imparciales, que excluyen los factores expresivos (considerados irracionales) en la resolución de los 'expedientes'. La organización en su conjunto constituye un sistema ordenado, estable y predecible de actuaciones, donde las dimensiones personales en el ejercicio de los roles no tienen cabida.

La racionalidad en la toma de decisiones y la formalización de las relaciones interpersonales, dos dimensiones fundamentales de la organización burocrática, fueron pensadas por Weber como condiciones para lograr la eficacia administrativa. Pero cuando estas dimensiones son absolutizadas o desnaturalizadas, que es lo que suele ocurrir con frecuencia, se convierten en un obstáculo para el logro de esa eficacia y son la fuente de las principales disfunciones de la burocracia, sobre todo cuando este modelo se aplica a los centros escolares. Veamos algunos ejemplos. El principio de jerarquía de autoridad, cuya función es lograr la coordinación de las actividades y un cierto grado de disciplina en el funcionamiento de

la organización, puede generar bloqueo en la comunicación, conflictos entre los diferentes niveles de la jerarquía, y entre la autoridad formal y el especialista o el profesional, que tiene autoridad funcional, basada en el conocimiento técnico. La insistencia en las reglas y en los procedimientos formales puede provocar, en la práctica, una coordinación administrativa que conduce al abandono del objetivo final, privilegiando las formas y el cuidado por las reglas de procedimiento. La clara especificación de los roles de los miembros y la supervisión constante de las tareas, lleva a coartar la iniciativa personal, a restringir la creatividad individual y a bloquear la innovación, condiciones realmente importantes en la tarea educativa. La falta de atención del modelo a los factores ambientales y a los aspectos expresivos de la conducta humana, suele generar actitudes de indiferencia hacia la organización y hacia sus fines, cuando no la hostilidad u oposición activas.

A pesar de todo esto, ciertos aspectos de la organización burocrática, como la claridad y la uniformidad de las normas, la racionalidad en la toma de decisiones y la impersonalidad, se han mostrado particularmente eficaces para el manejo de los centros escolares, sobre todo cuando éstos alcanzan un cierto grado de complejidad por la cantidad de miembros que los integran y la multiplicidad de objetivos que persiguen.

b) La teoría de la organización científica del trabajo

F. Tylor (1856-1915), ingeniero americano que investigó la forma de utilizar a los seres humanos en la industria para maximizar su rendimiento, inició este movimiento -que de ninguna manera tuvo inicialmente pretensiones de convertirse en una teoría científica- con el objeto de aumentar la eficiencia en el trabajo. Estudió la utilización del hombre como adjunto de la máquina en la realización de trabajos rutinarios y repetitivos en las fábricas. Aplicó los resultados de la investigación científica sobre las reacciones neurofisiológicas del cuerpo humano a la planificación de las secuencias de actividad que cada uno debía ejecutar para aumentar su productividad. Basándose en el principio de la división del trabajo y la especificación de funciones, separó las tareas de taller de las operaciones de programación y dirección. En los trabajos de taller no hace intervenir ni los procesos mentales ni los factores expresivos de la conducta (motivaciones, intereses, expectativas, gustos, etc.).

Si bien se trata de una teoría superada y pensada explícitamente para el mundo de la producción industrial, algunos de sus principios han sido tenidos en cuenta en la organización de los centros escolares, entre otros, la búsqueda de la eficiencia (que a veces se identificó solamente con el problema de la reducción de los costos), la descentralización de la autoridad, la asignación de funciones de dirección de la actividad docente a los supervisores, la distribución temporal de los procesos de enseñanza aprendizaje, etc.

c) La teoría de las relaciones humanas

El creador de esta teoría fue Elton Mayo, estudioso de los problemas psicológicos y sociales de los trabajadores en las empresas industriales. Vivió entre 1889 y 1948 y desarrolló sus investigaciones en la universidad de Pensylvania. La preocupación por la productividad y la eficiencia llevó a Mayo y sus seguidores a enfocar la organización desde una perspectiva diferente. Para ellos el comportamiento humano en las organizaciones depende de factores psicológicos profundos, como son las motivaciones del individuo por participar, las necesidades y aspiraciones que él desea satisfacer, sus actitudes frente a los otros y frente a la organización, su experiencia social previa. En definitiva, la teoría de las relaciones humanas considera que el factor clave en toda organización es el ser humano, no las máquinas ni las disposiciones formales. Sin abandonar los principios de división del trabajo, jerarquización de funciones y racionalidad sostenidos por la teoría burocrática clásica, ni el cuidado por las condiciones físicas del trabajo a que atendía el tylorismo, esta teoría sostiene la necesidad de tomar en cuenta de manera especial las relaciones entre los miembros de la organización. Es la persona humana la que da una fisonomía u otra a la organización, gracias a su comportamiento individual y grupal.

Para la teoría de las relaciones humanas, en toda organización se pueden diferenciar dos cosas: i) el factor técnico y ii) la organización humana. i) El factor técnico comprende el entorno físico, la infraestructura y los instrumentos de producción. Está ordenado de manera que se puedan cumplir las tareas de producción, es moldeado y recreado constantemente por la organización humana, ya sea para alcanzar más efectivamente el objetivo, o para asegurar mayor satisfacción personal a los miembros. ii) La organización humana comprende un conjunto de personas trabajando juntas con un propósito u objetivo común. Cada una de estas personas trae a la organización sus propias motivaciones, demandas y expectativas, que son el resultado de toda su experiencia social anterior y está condicionada por múltiples factores. El comportamiento del individuo dentro de la organización está influido, en buena parte, por el sistema de interrelaciones humanas en que él ha participado previamente.

Las relaciones formales corresponden a la organización burocrática, se pueden diagramar en un organigrama, en el que es posible diferenciar fácilmente la jerarquía de funciones, las líneas de autoridad y los canales de comunicación. Incluye, por una parte, las reglas y reglamentos que determinan el tipo de relaciones que deben establecer las personas para asegurar el logro de los objetivos, y por otra, los sistemas de control necesarios para que las reglas se cumplan. Las dos funciones fundamentales de la estructura formal son asegurar el esfuerzo cooperativo y facilitar el logro de los objetivos.

Las relaciones informales, en cambio, son las relaciones interpersonales que responden a intereses expresivos (afectivos) más que

instrumentales. Comprenden el sistema de creencias e ideas por medio de las cuales se expresan los valores de la organización, y los símbolos alrededor de los cuales se organizan dichos valores (organización ideológica).

La estructura formal y la informal se rigen por lógicas diferentes. La lógica que rige las relaciones formales es la lógica del costo y la eficiencia; esta lógica permite evaluar los objetivos de la organización técnica y el esfuerzo cooperativo de los miembros. La lógica que rige las relaciones informales es la de los sentimientos.

Los conceptos elaborados por esta teoría acerca del comportamiento de las personas dentro de las organizaciones se consideraron adecuados para su aplicación a los centros escolares: importancia de las relaciones informales en el sistema social de la organización, relevancia de los factores sociales y psicológicos en la motivación individual, papel del grupo de trabajo en la determinación de las actitudes y el rendimiento, papel del liderazgo democrático en la organización, importancia de las habilidades sociales y las técnicas afectivas antes que las manipulativas en la administración, importancia del desarrollo de canales de comunicación adecuados, etc.

3.1.2. Teoría de la administración científica

En el planteo de March y Simon (1977) -dos estudiosos contemporáneos del comportamiento del hombre en las organizaciones, desde una perspectiva científica interdisciplinaria-, el proceso central en la organización es la toma de decisiones. Su punto de partida es la idea de que los miembros de la organización son individuos capaces de procesar información y solucionar problemas. Esta capacidad les permite buscar alternativas de acción en situaciones de incertidumbre, esto es, en situaciones en que la información de que se dispone nunca es total, sino incompleta (entre otras cosas, porque los factores que intervienen en la situación nunca son controlables de manera completa), y la capacidad mental del que decide jamás es perfecta. El comportamiento individual en la organización se explica, principalmente, por los procesos de percepción y de pensamiento, no por los sentimientos ni las experiencias sociales previas, aunque ellos sean un complemento indispensable. De esta manera, la teoría de la decisión científica apunta al hombre como responsable de la toma de decisiones en situaciones de interacción complejas, donde intervienen múltiples factores: la estructura formal, la estructura informal, el entorno físico y social, todos ellos relacionados entre sí. Por ello, esta escuela abandona los esquemas simples de la relación medios-fines, por una consideración de la organización como un sistema complejo de elementos interdependientes, donde es necesario analizar los procesos que intervienen en la toma de decisiones. Una administración eficaz no se traduce en normas o recetas de acción, sino en principios que es necesario contemplar cuando se adopta una decisión.

Los rasgos más significativos de esta teoría son los siguientes:

- La organización es un *sistema social orgánico* en el cual los elementos individuales y los grupales actúan como un *todo* funcional. Para que el sistema opere eficazmente, es necesario satisfacer tanto las necesidades personales como las sociales.
- La toma de decisiones es un proceso organizativo, que supone un análisis de la manera en que los comportamientos de los miembros se ven influidos por la organización.
- La autoridad no es una categoría abstracta, sino una cualidad del individuo que se traduce en la *capacidad personal* del dirigente para tomar decisiones que puedan guiar la conducta de los demás. Es una realidad observable, aceptada por los miembros, que no está encauzada de manera estable por los reglamentos de la organización, sino que se elabora en el transcurso de una interacción social. En ella se distinguen dos dimensiones, la formal o de control (dimensión de poder), y la informal o subjetiva (personal) que lleva a la aceptación de la autoridad. Cuando en una organización predomina la primera, la autoridad se transforma en dependencia. Cuando predomina la segunda, es decir los aspectos personales del líder y las motivaciones de aceptación, la autoridad se transforma en consenso, en una relación de influencias mutuas.
- Superación de la contraposición entre estructura formal e informal. Lo formal y lo informal no son categorías separadas y contrapuestas, sino dos aspectos de una organización unitaria y completa, siempre presentes de manera conjunta y que están llamadas a complementarse.
- Preocupación por los aspectos psicosociales del comportamiento organizativo: las motivaciones en el trabajo, los conflictos, la identificación del individuo con el grupo, etc.

3.1.3. Teoría de los sistemas sociales

Este enfoque supone la aplicación a la organización educativa de la teoría de los sistemas sociales de cuño parsoniano, deudora, por lo tanto del más puro estructuralfuncionalismo. Integra una serie de aspectos propios de los enfoques mencionados antes, y les incorpora un elemento nuevo, esencial en la teoría de los sistemas: la importancia del entorno o del medio social en la conformación de la organización como un todo. A pesar de su gran difusión, el impacto práctico de esta teoría en la organización de los centros educativos no resulta convincente, entre otras cosas, por su incapacidad para explicar el conflicto y el cambio.

Según este enfoque, un sistema constituye una unidad diferenciada, con características propias, que puede distinguirse claramente del entorno en el cual opera, gracias a la definición de los límites que lo separan de éste. A su vez, esa unidad puede descomponerse en subunidades, los

subsistemas, que están relacionadas entre sí y en interdependencia mutua. A la idea de sistema va unida la de proceso, es decir, el conjunto de elementos que componen el sistema son sometidos a actividades de transformación con el objeto de producir un determinado resultado. En el caso de la educación se trata de transformar unos objetivos educacionales en resultados. Por último, junto a lo anterior, es necesario introducir la idea de *feed back* o proceso de retroalimentación, que permite evaluar la forma en que los resultados del sistema (*outputs*) actúan sobre los nuevos insumos (*inputs*) o la medida en que aquéllos responden a las exigencias del entorno.

En este modelo el papel del entorno es crucial. Influye sobre el sistema no solamente a través de los elementos de entrada (*inputs*: personas, recursos materiales, factores culturales, etc.), sino que actúa también sobre los procesos internos de transformación que se producen dentro del sistema y sobre la recepción de sus productos, lo cual obliga al sistema a revisar continuamente sus actividades y su funcionamiento, para adecuarse a las condiciones y demandas del entorno. Esto conduce a que el planeamiento y la evaluación se conviertan en tareas claves de la organización educativa.

Visto desde esta perspectiva, el comportamiento humano dentro de la organización es considerado como el resultado de múltiples influencias, internas y externas, y también como el producto de factores de naturaleza cultural y de personalidad de las personas.

Para esta teoría, el criterio para evaluar la eficacia no es la satisfacción de las necesidades individuales, ni la adecuación a las reglas formales de la organización, sino la respuesta del sistema a las exigencias del entorno que, se supone, cambian constantemente, lo que hace que la realidad organizativa sea muy dinámica.

En la organización escolar se pueden distinguir diferentes subsistemas, íntimamente vinculados entre sí: decisional, comunicacional y estructural u orgánico. El primero comprende el conjunto de actividades comprometidas en la toma de decisiones orientadas al logro de los objetivos con el máximo de eficacia. El segundo se vincula al subsistema decisional, formando una red que conecta los procesos comprendidos en él, a fin de permitir y garantizar la transmisión, recepción y sistematización de la información dentro de la organización, con la rapidez y confiabilidad que ésta requiere. Esta red está constituida por diferentes tipos de información: normativa, operativa, integradora, evaluativa e investigadora. Por último, el subsistema estructural u orgánico, constituye el soporte de los dos anteriores. Comprende el esquema formal de relaciones, comunicaciones, procesos de decisión, procedimientos y sistemas, dentro de un conjunto de unidades en orden a la obtención de los objetivos. Es el instrumento básico para diferenciar los puestos de trabajo necesarios y establecer las actividades interrelacionadas entre ellos que permiten la dirección, coordinación y control de todo el trabajo dentro de la organización. Este subsistema se puede diagramar en un organigrama.

La teoría de los sistemas sociales se funda en un modelo organicista y mecanicista de la conducta que resulta poco adecuado para explicar situaciones en las cuales, como ocurre en los centros escolares, la elaboración y el cambio de la estructura básica son las características esenciales de los fenómenos a estudiar.

3.2. Enfoques políticos

Los enfoques políticos responden a una estructura de racionalidad sociocrítica o 'emancipatoria'. Privilegian los fenómenos de poder y de conflicto dentro de las organizaciones; asignan a éstas y sus miembros una función política de 'liberación'. Su preocupación fundamental no es la eficiencia ni la eficacia, sino la acción y el cambio para lograr estructuras sociales más justas. La perspectiva política es relativamente reciente, se funda en gran parte en el pensamiento crítico de J. Habermas y tiene poco desarrollo en el análisis de los centros escolares. En estos enfoques incluimos la teoría de la 'aceptación', la teoría del 'intercambio' y la 'micropolítica' de la escuela..

El principal objetivo de los enfoques políticos es el análisis de ciertos aspectos de la realidad de las organizaciones que, según Stephen Ball (1989), no son tenidos en cuenta, por lo menos de manera explícita, por los funcionalistas y los fenomenológicos: el conflicto entre actores o entre grupos, la lucha de intereses contrapuestos, las contradicciones que generan los mecanismos organizativos, sobre todo los relacionados con el ejercicio del poder y el control dentro de las organizaciones. En comparación con los enfoques racionales o científicos, su desarrollo es incipiente y la mayor parte de sus afirmaciones están dirigidas a refutar los presupuestos básicos de aquéllos. Su preocupación central no son los problemas técnicos de la vida organizativa destinados a mejorar la eficiencia y la eficacia, sino las cuestiones políticas, es decir, todo lo referente a los recursos y las fuentes de poder, al ejercicio del poder, a los conflictos que derivan de los fenómenos del poder y del enfrentamiento entre grupos que defienden diferentes intereses dentro de las organizaciones.

Entre las características fundamentales de los enfoques políticos podemos señalar las siguientes:

- La unidad de análisis no es la organización como un todo, como en los enfoques racionales (apolíticos), sino los subgrupos que operan dentro de ella, unidos por intereses comunes, distintos de los de otros grupos.
- No existe un objetivo común a todos que justifique la existencia de la organización. Cada grupo persigue sus propios objetivos, opuestos a menudo a los de otros grupos, lo que da lugar a conflictos entre diferentes grupos de interés. Estos conflictos se resuelven mediante alianzas y coaliciones temporarias y variables.
- Los fines de la organización son ambiguos. Individuos, grupos de

interés y coaliciones tienen sus propios objetivos y actúan para lograrlos. Por lo tanto, el desacuerdo con respecto a fines es continuo en el proceso político de las organizaciones.

- La toma de decisiones resulta de un complejo proceso de negociación, donde el poder desempeña un papel central. Las decisiones se toman de acuerdo al poder de los participantes (no en función del poder formal que les asigna la institución). En el proceso de toma de decisiones también intervienen las influencias que proceden del medio externo a la organización. Esta influencia es introducida por los grupos de interés para apoyar sus objetivos.
- El concepto de poder es central. Mientras las teorías racionales dedican particular interés a la autoridad, el enfoque político privilegia el poder. La autoridad es una forma de poder legitimado, que consiste en la posibilidad que tiene alguien para determinar el comportamiento de los otros. Dicho poder puede provenir de diferentes fuentes. Una de ellas es la autoridad inherente al cargo que se ocupa y la cantidad y la calidad de recursos que se pueden manejar desde esa posición (remuneraciones, recompensas, información, etc.). Otra reside en el conocimiento que se posee: ser un experto otorga poder en las organizaciones. Con frecuencia el poder del experto entra en conflicto con el poder formal que confiere el cargo. Una tercera fuente de poder es el carisma personal, fundado en distintas cualidades y habilidades personales que poseen determinados miembros de la organización.

En contraste con los modelos racionales, la forma en que los enfoques políticos conciben a la organización se puede resumir de la siguiente manera: i) Los objetivos de lo subgrupos son más importantes que los de la organización. Cada subgrupo intenta promover sus propios objetivos, los cuales son inestables, pues su nivel de determinación viene definido por los subordinados, quienes, en un proceso de pactos y negociaciones, toman decisiones basadas en los objetivos de la coalición dominante. ii) La estructura de la organización es uno de los elementos más inestables y conflictivos pues emerge de procesos de intercambio y negociación, por lo tanto, puede ser modificada según los intereses de los subgrupos y sus posiciones relativas. Los elementos que la forman pueden llegar a ser puntos conflictivos entre grupos interesados en promover sus objetivos. La estructura refleja, por lo tanto, los intereses dominantes sobre la institución. iii) El diseño de la organización no está pensado para lograr mayor eficacia, sino para que sirva a los intereses y preferencias de los subgrupos que la componen. iv) La relación de la organización con su entorno es inestable y ambigua. La sociedad es vista como un factor de interés en el complejo proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones. Los grupos externos e internos se alían para ejercer presión a fin de que se adopten determinadas decisiones. Los 'clientes' de la organización obtie-

nen con frecuencia, a través de diferentes procesos informales, una significativa influencia en el proceso de toma de decisiones institucionales. v) El que dirige la organización juega un papel clave en el proceso de discusión y negociación. Posee recursos de poder que puede utilizar en favor tanto de los objetivos personales como de los institucionales. Tiene el poder y la responsabilidad de la comunicación e interpretación de las presiones externas. Ejerce influencia en los procesos de toma de decisiones internos y controla los efectos de los acuerdos. Además, el responsable de la organización es el encargado de mantener la viabilidad de la institución y de crear las condiciones dentro de las cuales las políticas pueden ponerse en práctica y ser evaluadas. Si la actuación de los líderes es correcta, llegan a ser los mediadores en el proceso de intercambio, en la creación de coaliciones y en el mantenimiento de la política aceptada al final del proceso de negociación.

3.2.1. Teoría de la *compliance* o aceptación

Está dirigida al análisis del poder y su aceptación (*'compliance'*) en la organización. Según Etzioni (1965) las organizaciones son unidades sociales artificiales (no naturales, como la familia o la comunidad) que sirven a fines específicos, están estructuradas de manera deliberada, someten constantemente a revisión sus actuaciones y tienden a ser muy complejas. Todo esto hace que el control de las actividades de sus miembros se convierta en un tema clave. La obediencia a las normas, órdenes y reglamentos debe apoyarse, necesariamente, no en la mera motivación de los miembros, sino en un sistema de recompensas y sanciones estructurado formalmente. Quien ejerce el control en la organización está investido del poder necesario para ello; según el medio de control que utilice, será el tipo de poder predominante en la organización.

Los medios de control aplicados por una organización pueden clasificarse en tres categorías analíticas: físicos, materiales o simbólicos. El uso de sanciones físicas como medio de control da lugar al predominio del poder coercitivo. El uso de sanciones materiales (recompensas en servicios o bienes, como el dinero) da lugar al predominio del poder utilitario. Por último, el uso de sanciones simbólicas (prestigio, estima, aceptación, amor, etc.) da lugar al poder normativo, normativo-social o social. El poder normativo es ejercido por aquellos que ocupan rangos superiores para controlar directamente a los rangos inferiores, como cuando un oficial arenga a sus hombres. El poder normativo-social se usa indirectamente, como cuando un superior apela a los iguales de un subordinado para controlarlo, o cuando un maestro advierte a su clase que no haga caso de las actividades de un niño perturbador. El poder social es el poder que los iguales ejercen unos sobre otros.

Según Etzioni, la aplicación de cada uno de estos medios de control

Garfio 2012

tiene diferentes consecuencias en la conducta de los actores y en el tipo de disciplina que se obtiene dentro de la organización. La aplicación de medios coercitivos tiende a forzar a la gente a obedecer las normas de la organización y provoca hostilidad y alienación. La aplicación de medios materiales de control tiende a desarrollar en los miembros el interés por colaborar y genera actitudes calculadoras en los actores, centradas en la búsqueda de recompensas. La aplicación de medios simbólicos tiende a convencer a la gente de que es necesario cooperar y ajustarse a las normas. Genera en los miembros un cierto compromiso con los objetivos de la organización.

Según el tipo de control predominante, las organizaciones son, según Etzioni, coactivas, utilitarias y normativas. Ejemplo de las primeras son las cárceles, los campos de concentración, los institutos correccionales; generalmente, persiguen fines de orden. Son organizaciones utilitarias las fábricas, las organizaciones profesionales, los bancos; éstas persiguen fines de provecho. Típicas organizaciones normativas son las universidades, los colegios, las organizaciones religiosas y las político-ideológicas; sus principales fines son culturales.

El tipo de control predominante, la respuesta que éste provoca y la finalidad que la organización persigue, determinan diferencias en la estructura organizativa. Aquí destaca Etzioni la posición y la función de los jefes. En toda organización hay líderes formales, que ejercen el poder en virtud del puesto que ocupan, y líderes informales, cuya capacidad para controlar a los otros deriva de sus cualidades personales. La relación entre los líderes y los subordinados varía según el tipo de organización de que se trate. En las coactivas suele ser de antagonismo y hostilidad; en las normativas, en cambio, la relación es de integración y cooperación. Si en una escuela predominan los controles coercitivos y los fines son de orden, más que culturales, la relación entre elites y subordinados no es precisamente de cooperación, y predominan los aspectos instrumentales más que los expresivos de la actividad organizativa.

Otro aspecto a considerar en las organizaciones es el tipo de comunicación predominante. Etzioni distingue cuatro tipos de comunicación: vertical-instrumental, horizontal-instrumental, vertical-expresiva y horizontal-expresiva. A veces esta comunicación es difícil en las escuelas debido a que en ellas es bastante común la aceptación coactiva de los medios de control. En estos casos la comunicación de valores se vuelve problemática, y el desarrollo afectivo y social de los alumnos es casi imposible. Según Borrel Felip (1989), si se desea que haya orden en los grupos de alumnos, las medidas coactivas son necesarias, pero es imprescindible que haya una aceptación normativa si los profesores quieren tener éxito en la esfera expresiva.

3.2.2. Teoría del intercambio (*exchange*)

Desde la perspectiva política el conflicto no es un elemento

disfuncional a la organización, sino una realidad natural e inevitable que deriva de varios factores, entre otros: la existencia de recursos escasos cuya distribución no es equitativa, por ejemplo, el dinero, el prestigio, los títulos y honores, los privilegios, el poder, etc.; la lucha entre intereses contrapuestos; la influencia de los grupos de presión; la formación de grupos de interés; la transformación de los intereses en políticas y el proceso de negociación que lleva a ello; etc.

El centro de atención no es la resolución del conflicto sino las estrategias y las tácticas del conflicto. La teoría del intercambio se ocupa de los procesos de influencia y de poder que se producen en las relaciones dentro de la organización y que llevan a complejas negociaciones entre grupos para lograr imponer sus intereses. En algunos casos esas negociaciones se producen de manera informal, en otros el intercambio se formaliza. En el intercambio cada una de las partes en conflicto tiene una serie de bienes que aportar para la negociación. El directivo de una escuela, por ejemplo, controla la distribución de recursos materiales; es el encargado de evaluar al personal, lo que le permite decidir sobre su promoción; puede influir en la estima que los miembros del cuerpo docente tienen por un colega, otorgar mayor o menor autonomía a un profesor; elegir su propio estilo (personalizado o impersonal) para aplicar las reglas.

Por su parte, los profesores pueden ofrecer en la negociación o intercambio con el director, cosas tales como: estima hacia el director, aceptación de los objetivos de la organización y la autoridad del director, conformidad con las reglas y las normas de la institución, una cierta reputación que puede beneficiar a la escuela.

Estos intercambios o negociaciones pueden darse no sólo entre el director y el cuerpo docente, sino también entre otros actores de la organización, por ejemplo entre profesores y alumnos, o entre departamentos o unidades menores. En todos los casos, la idea de alianzas o coaliciones es central, porque el intercambio supone las acciones voluntarias de individuos que están motivados por las recompensas que se espera que cada uno aporte.

Esta teoría une al problema de las relaciones en la organización, el concepto de poder. La conducta social es un intercambio de bienes materiales, pero esencialmente, de bienes no materiales, tales como los símbolos de aprobación y el prestigio. Los procesos de influencia, más que los de poder, pretenden equilibrar la balanza en el proceso de intercambio.

3.2.3. La micropolítica de la escuela

La particularidad de esta propuesta teórica planteada por Stephen Ball (1989) reside en que ha sido desarrollada específicamente para el análisis de los centros escolares, no forma parte de lo que generalmente se consideran teorías de la organización, e invita decididamente a abandonar las teorías tradicionales. Ante el fracaso permanente de éstas en

captar la verdadera naturaleza de las escuelas, sostiene Ball, se impone una visión alternativa que tome en cuenta las ideas y las experiencias de los actores.

El marco conceptual que sirve de base al análisis de la escuela que propone Ball refleja el cambio de énfasis que este análisis implica respecto de las teorías tradicionales. Los conceptos centrales de ese marco son el de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control. Éstos vienen a sustituir, respectivamente, a las siguientes ideas de la ciencia de la organización: autoridad, coherencia de metas, neutralidad ideológica, consenso, motivación, toma de decisiones y consentimiento.

No es posible desarrollar aquí la propuesta de Ball, ni exponer los resultados del trabajo empírico basado en ella que el autor despliega en la obra citada. Ésta resulta de lectura obligatoria para quienes están interesados en la organización y gestión de los centros escolares, pero sobre todo para los que se encuentran directamente involucrados en la tarea que ello implica. El enfoque micropolítico devela los mecanismos ocultos del funcionamiento de estos centros, aquellos que escapan al control burocrático y resultan cruciales para conducirlos.

En la obra citada, Ball recupera una definición que da Hoyle de la micropolítica, según la cual ésta se entiende *como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses.* A esta definición, Ball agrega una referencia a Pfeffer, quien sostiene una postura similar, con algunas especificaciones: "la política organizativa involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disentimiento"[3].

Ball afirma que si bien el uso que hace del término micropolítica es abierto y exhaustivo, como en las definiciones citadas, limita y especifica el concepto en conexión con tres esferas esenciales de la actividad organizativa relacionadas entre sí: i) los intereses de los actores; ii) el mantenimiento del control de la organización; y iii) los conflictos alrededor de la política, lo que él llama, en términos generales, 'la definición de la escuela'. Considera a las escuelas como campos de lucha divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. En consecuencia, para comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, es imprescindible comprender tales conflictos. Por cierto, desde la perspectiva de Ball, el conflicto es inherente a todas las organizaciones, no algo destructivo de la vida organizativa como tienden a suponer las teorías tradicionales. No define de manera ex-

[3] Ball, S., 1998, pág. 35

plícita el concepto, pero lo asocia a la oposición (de intereses, objetivos, ideologías, etc.), la lucha, las controversias por el control de la organización. En suma, lo plantea como lo contrario al consenso.

El concepto de poder tiene en Ball un significado particular, lo vincula al desempeño, la realización y la lucha; no es una capacidad personal, ni un atributo de la posición que se ocupa. El poder *es un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta.* Supone siempre el despliegue de medios de acción y de condiciones que pueden favorecer a una de las partes, pero los resultados no son el producto de las condiciones iniciales, sino que se producen en el curso de la lucha misma. Esta concepción del poder permite explicar las variaciones que existen entre las escuelas en el ejercicio y la posibilidad del poder de los directores. En las escuelas "... los compromisos, las negociaciones y las transacciones, así como las amenazas, las presiones y los tratos secretos desempeñan su papel en la conquista y el mantenimiento de los poderes del director. La toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo, es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica"[4].

Ball considera que una de las principales deformaciones que impone el uso del análisis de sistemas sociales en el estudio de la organización escolar es la excesiva importancia que éste le asigna a las metas organizativas y su logro. Otra deformación surge del supuesto que maneja dicho análisis según el cual las metas son compartidas y existe un aceptable grado de consenso respecto de su relevancia. A esta concepción Ball opone la idea de que la estructura de las escuelas permite y reproduce el disenso, y por ende, lo que existe es una diversidad de metas. El concepto de 'flojedad estructural' que toma de Bidwell (1965) abona esta tesis. La 'flojedad estructural' consiste en la "falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones"[5].

Otro aspecto importante de la perspectiva micropolítica es la relevancia que adquiere la ideología. Gran parte del contenido en la elaboración de políticas y la toma de decisiones en los centros escolares es ideológico. Muchas de estas decisiones tienen una gran carga valorativa que no se puede reducir a un esquema de procedimientos. No todas las decisiones tomadas por los directores son ideológicas, "pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos y las normas de la toma de decisiones de la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la disensión política y filosófica, y de la parcialidad"[6].

[4] S.Ball, 1998, pág. 35
[5] S.Ball, 1998, pág. 29
[6] Ball, 1989, pág. 32

Para Ball, las escuelas son terrenos de lucha ideológica, lugares de competición y pugna por ventajas materiales e intereses creados. "Las carreras, los recursos, el *status*, y la influencia están en juego en los conflictos entre sectores, coaliciones y alianzas. Los intereses de los profesores, individuales y colectivos, así como los de los estudiantes, son promovidos y desafiados en la micropolítica de la escuela; las ideologías del control sobre los profesores normalmente se hallan asociadas a ideologías relativas al control de los estudiantes"[7].

Una particularidad interesante de la propuesta de Ball es que todos los conceptos que utiliza para elaborar y articular la idea de micropolítica no son abstractos y prescriptivos, sino reales y significativos, surgen de datos empíricos sobre las experiencias que los profesores tienen de la vida organizativa. "Proporcionan modos de comprender cómo se entrelazan las vidas personales con las estructuras organizativas y sociales, pero esto no es una mera vuelta a la primacía de la administración, sino que también sirve para mantener los elementos de elección, duda, estrategia, material de la política práctica y de la lucha ideológica"[8].

Nos parece interesante terminar esta breve (y necesariamente incompleta) exposición de la propuesta de Ball recogiendo una advertencia que él hace en las conclusiones a su trabajo. Sostiene allí que el mensaje básico de su "intento de analizar y elaborar una teoría de la organización escolar es, en parte, contradictorio. Primero, he tratado de señalar las bases conflictivas de la escuela como organización. Segundo, y de manera concomitante, he tratado de mostrar que el control de las organizaciones escolares, centrado principalmente en la posición y el rol del director, se relaciona de modo significativo con el *dominio* (la eliminación o la prevención del conflicto). Así, el dominio tiene por finalidad lograr y mantener definiciones particulares de la escuela contra definiciones alternativas y categóricas. El proceso que liga estas dos facetas básicas de la vida organizativa -el conflicto y el dominio- es la *micropolítica*"[9].

3.3. Enfoques fenomenológicos

Los enfoques fenomenológicos o interpretativos son también relativamente recientes. Su aplicación para el análisis de la organización escolar es todavía incipiente, pero muy promisoria porque descubre aspectos realmente interesantes de la vida organizativa. A diferencia de los enfoques tradicionales, los fenomenológicos no constituyen, por lo menos hasta el momento, teorías en sentido estricto. Se distinguen claramente de aquellos, básicamente, porque para los fenomenólogos la organización no es una realidad objetiva, sino simbólica. Los miembros no orientan su con-

[7] Ball, 1989, pág. 271
[8] Ball, 1989, pág. 271
[9] Ball, 1989, pág. 270

ducta con relación a reglas (formales) establecidas desde fuera, cada actor es libre de decidir sus cursos de acción en base a su propia interpretación de la situación. El enfoque de las 'anarquías organizadas' y el de los 'sistemas débilmente acoplados' integran las visiones fenomenológicas de la realidad organizativa.

El punto de partida de los enfoques fenomenológicos es el supuesto de que las organizaciones no son realidades racionales y objetivas, dirigidas a la obtención de determinados objetivos, en las cuales los actores tienen un comportamiento relativamente previsible, pues éste se ajusta, en mayor o menor medida, a las normas de la organización. Para los fenomenólogos, las organizaciones son realidades simbólicas, donde cuenta, no lo que la gente hace, sino el significado que le atribuye a lo que hace. Como toda la conducta humana es interpretativa, los cursos de acción no son racionalmente previsibles y la realidad organizativa es ambigua e incierta. Los símbolos desempeñan un papel crucial ya que permiten reducir la ambigüedad, dar una cierta dirección a la conducta, evaluar las situaciones y procesar la información.

Las fuentes de ambigüedad en las organizaciones son múltiples: i) definición vaga de los problemas; ii) como consecuencia de lo anterior, la información también es problemática (por abundante o por insuficiente), los hechos admiten diferentes lecturas; iii) metas poco claras, o múltiples y conflictivas; iv) diferentes orientaciones de valor; v) interpretaciones múltiples y conflictivas de la misma situación; vi) escasez de recursos (tiempo, dinero, etc.); vii) definición vaga de los roles, responsabilidades poco claras para los actores; viii) escasa evaluación de los logros; ix) dificultad para identificar las causas de una situación; x) imprecisión en la definición de los puntos de vista de los actores; xi) participación fluida en el proceso de toma de decisiones.

Como se trata de realidades ambiguas, los principios de racionalidad propios de los modelos tradicionales no funcionan en este enfoque. No es posible establecer un nexo lógico entre la acción y el resultado de la acción, sino que, para la comprensión del mundo organizacional es necesario acudir a las creencias, los mitos, los significados y los símbolos de los actores; es necesario atender a las respuestas rápidas, a la intuición y a los procesos de ensayo y error de los miembros.

Este modelo no sólo introduce nuevos conceptos en el estudio de las organizaciones sino que ofrece caminos alternativos para interpretar los clásicos elementos de toda institución. "Los mitos y las historias proveen de una sucesión de acontecimientos, cohesión, claridad y dirección a sucesos que son confusos y misteriosos. Los rituales y ceremonias presentan caminos para acompañar acciones en las que están presentes la confusión, la impredictibilidad y la amenaza. Las metáforas, el humor y el juego proporcionan oportunidades a las personas y a las organizaciones para escapar de la tiranía de los hechos y de la lógica, para ver a la organización y la

participación en ella como algo nuevo y diferente de su apariencia y descubrir alternativas para elecciones"[10].

Una particularidad de estos enfoques es que, en su gran mayoría, se han utilizado para estudiar los centros escolares más que las empresas. Así, Weick (1976), se refiere a dichos centros como a "sistemas débilmente acoplados", y Cohen, March y Olsen (1972) hablan por su parte de las universidades como "anarquías organizadas".

El concepto de 'acoplamiento débil' se utiliza para aludir al hecho de que en las organizaciones educativas los acontecimientos parecen estar unidos temporal y circunstancialmente, más que lógicamente. La estructura no está conectada con la actividad técnica (el trabajo que se realiza en la organización) y ésta está desconectada de sus efectos. Este concepto expresa una idea afín a la de 'flojedad estructural' de Bidwell (1965).

El 'acoplamiento débil' ofrece algunas ventajas importantes para interpretar las desconexiones entre niveles de gestión administrativo y de enseñanza-aprendizaje, por una parte, o entre diferentes departamentos, por otra. Estos vínculos flexibles, no son una patología de los centros escolares, sino que responden a un modelo perfectamente coherente con la realidad. Proporcionan el medio para que algunos actores enfrenten con éxito a un ambiente y unas necesidades cambiantes. Según Weick, el 'acoplamiento débil' es un medio para adquirir economía cognoscitiva y un poco de paz.

Es importante analizar las posibilidades del 'acoplamiento débil' porque genera variación, preserva la autonomía, localiza problemas, es más asequible, etc. Resulta particularmente apropiado para los centros educativos, ya que en las escuelas y las universidades se espera que los profesores actúen de acuerdo con un sentido profesional y en respuesta a las demandas concretas de los alumnos, y no bajo la supervisión de sus superiores. Weick recuerda que las instituciones educativas se han concebido para una interacción básica entre dos personas, profesor y alumno, y han añadido a esta relación primordial toda clase de tareas, responsabilidades y actividades. Cada una de estas otras funciones, y las personas involucradas en ellas, representan más un segmento que una parte integrada en la organización. Lo que hacen las adiciones es perder de vista la básica relación profesor-alumno. Los segmentos mantienen entre sí una relación débil, una 'conexión vaga'. Considerarlos como un todo o como una única y total unidad es olvidar cómo funcionan. De aquí viene el concepto de sistema débilmente acoplado.

Por su parte, el concepto de 'anarquía organizada' designa un tipo de organización que se caracteriza por carecer de metas claras; los miembros que la componen persiguen y tratan de lograr objetivos muy diferentes. Además, en estas organizaciones cada uno puede tomar decisiones de

[10] Borrel Felip, N., 1989, pág. 117

manera autónoma. Las universidades son ejemplos típicos de anarquías organizadas. Allí el profesor goza de total autonomía para tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje (qué y cuánto enseña, cómo lo enseña, qué y cómo evalúa); el estudiante, a su vez, es libre para decidir si aprende o no, qué y cuándo aprende. Los que legislan y los que dirigen deciden, por su parte, qué van a proveer, a quiénes y en qué cantidad. No hay ni coordinación ni control, y los recursos son distribuidos sin referencia a un objetivo mayor. Las decisiones que se toman dentro del sistema son una consecuencia producida por el funcionamiento del propio sistema, no son el resultado del intento de una persona, ni son sometidas al control de nadie. Bell (1980) sostiene: "La organización anárquica no es, como su nombre podría implicar, un conjunto informe e imprevisible de individuos. Es más bien una organización con una estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica que lo será"[11].

'Acoplamiento débil' y 'anarquía organizada' constituyen, en realidad, dos características de las organizaciones educativas que se implican entre sí. La falta de coordinación, la ausencia de control inmediato sobre el funcionamiento de las subunidades (o segmentos), es en alguna medida un producto de la diversidad de metas que persiguen los actores y la multiplicidad de funciones que se asignan a la organización.

Ya se trate de sistemas débilmente acoplados o de anarquías organizadas, o de ambas cosas a la vez, la tarea de dirección en estas organizaciones es una actividad variable y aventurada, que se desarrolla en un ambiente que cambia constantemente y bajo la presión de una fuerte incertidumbre, que deriva de las siguientes fuentes:

- "Hay ambigüedad en los propósitos, porque los objetivos de las instituciones no son claros y, por lo tanto, los líderes sin objetivos claros carecen de bases adecuadas para valorar acciones y resultados.
- "Hay ambigüedad del poder, porque es difícil su valoración clara. Los jefes tienen una autoridad clara como consecuencia de sus cargos. Pero en un marco ambiguo la autoridad formal es una guía incierta para los poderes de los líderes. Las decisiones se elaboran en un proceso muy complejo de interacción en el cual lo líderes son participantes, pero sus decisiones pueden no ser acogidas.
- "El poder es visto normalmente como un atributo que los individuos o los sistemas poseen, basado en los recursos que ellos tienen para el control. El poder es aceptado como si fuera real y, sin em-

[11] Bell (1980), citado por J. Ball, 1989, pág 29.

bargo, es otro aspecto ambiguo.

- "Desde la perspectiva simbólica, los individuos tienen poder si otros creen que lo tienen. Y tal creencia viene alimentada por los sucesos y resultados que se unen a una persona concreta, a sus interrelaciones o incluso porque ellos se hallan en el lugar concreto y en el lugar oportuno. Pero, además, los presidentes negocian con sus audiencias la interpretación de su poder.
- "Hay ambigüedad de la experiencia, porque en condiciones de incertidumbre es posible que los líderes no puedan aprender de las consecuencias de sus acciones. Hay cambios externos y otros factores que hacen que la experiencia no sea una guía fiable para acciones futuras.
- "Hay ambigüedad del éxito, porque es difícil aislar y medir lo que los líderes han realizado. Esta ambigüedad de propósitos, poder y experiencias hace difícil distinguir entre éxito y fracaso"[12].

De todos los modelos considerados aquí, el fenomenológico (también llamado simbólico) es el más nuevo y el menos estructurado. Su aporte se reduce a un conjunto de ideas que contradicen el saber tradicional sobre las organizaciones. Representa un modo de pensar las organizaciones, más que una forma de describir su realidad concreta y enfrentar sus problemas técnicos.

ganz.com.ar

[12] Cohen, March y Olsen (1972), citado por Borrell Felip, 1989, pág. 126

ganz1912

Capítulo VI

Análisis sociológico del *curriculum*

El análisis del conocimiento que se transmite en las escuelas constituye otro de los temas fundamentales de la microsociología de la educación. En este capítulo nos limitaremos a presentar una visión general de este tema; vamos a dedicarnos nuevamente a él cuando, en el capítulo destinado a Basil Bernstein, veamos el sistema de mensajes que constituyen lo que el sociólogo inglés denomina 'código del mensaje educativo'. Como se recordará, este código está constituido por el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación.

La preocupación sociológica por el conocimiento que se trasmite en las escuelas no es, en absoluto, algo nuevo. Se manifestó en la sociología clásica, con las reflexiones de Marx, Weber y Durkheim sobre la educación y, desde entonces, su presencia en la teoría y en la investigación sociológicas ha sido permanente. Pero hay, por cierto, algunas manifestaciones de esa preocupación que se destacan especialmente por su especificidad y sus aportes particulares para el conocimiento del tema. Sin ánimo de ser exhaustivos, trataremos de presentar aquí las contribuciones más significativas.

En los últimos tiempos, impulsado por la ola de reformas educativas que se emprendieron en gran número de países y con el auge de las perspectivas críticas en sociología, el análisis del *curriculum* se constituye en uno de los temas privilegiados de la sociología de la educación. La expresión más clara de esto está dada por la corriente inglesa conocida como '*New Directions Sociology*', o 'nueva sociología de la educación', que lo ha instalado como el objeto propio de la disciplina, al punto de llegar a definir a la sociología de la educación como "la sociología del conocimiento que se transmite en las escuelas". En lo que sigue vamos a tratar de precisar en qué consiste dicho análisis y cuáles son los enfoques teóricos más significativos.

1. El interés sociológico por el curriculum: Durkheim y Mannheim

No cabe duda de que Durkheim, entre los sociólogos clásicos, y más tarde Mannheim, han hecho contribuciones sustanciales para el desarrollo de la sociología de la educación contemporánea. Ambos abordaron todos los temas relevantes de la disciplina y su influencia ha sido decisiva. Sea

desde una perspectiva crítica, o adhiriendo a los planteos centrales de sus respectivas posturas teóricas, para los sociólogos de la educación los dos constituyen un punto de referencia ineludible a la hora de hacer un análisis de la educación, en general, y del *curriculum* en particular, desde la perspectiva sociológica.

Durkheim, ya en los albores del siglo XX, se ocupó de manera muy especial del *curriculum* en su clásico trabajo sobre la historia de las ideas pedagógicas en Francia (Durkheim, 1982a). En los tres últimos capítulos de esa obra lleva a cabo un análisis netamente sociológico de la manera en que se desarrollaron los planes de estudio durante el siglo XIX. Durkheim no se interesa por el contenido de la enseñanza en sí mismo, sino por el significado que tienen esos contenidos desde el punto de vista de su influencia en la formación de la conciencia del sujeto, una cuestión recuperada magistralmente por Basil Bernstein varias décadas más tarde. También destaca la función política del *curriculum* y su inevitable vinculación con el poder y la política, puesto que la educación es una cuestión que incumbe al Estado. Esto implica que Durkheim, en contra de lo que sostiene una crítica más bien ideológica que científica, nunca desvinculó al *curriculum* del fenómeno del poder en la sociedad. Con esto no hace más que ratificar su postura general: la educación cumple una función eminentemente política, por lo tanto, el control de la educación es una meta política y la lucha por mantener este control implica una lucha en el campo político.

Lo primero que destaca Durkheim al analizar los planes de estudio en la enseñanza media francesa del siglo XIX es su inestabilidad. Esto se pone de manifiesto en la variación caprichosa en la enseñanza de las ciencias, los continuos cambios en los programas, que suelen estar relacionados con las crisis que atraviesa la enseñanza secundaria. Para Durkheim, la causa de esas crisis es la intervención de los prejuicios políticos en la elaboración de las concepciones pedagógicas. Según el partido político que estuviera en el poder, según se orientase hacia el pasado o hacia el futuro, la enseñanza oscilaba entre dos polos opuestos: la enseñanza de las humanidades o la enseñanza de las ciencias. Durkheim analiza también los objetivos de la enseñanza secundaria y la respuesta que ésta da a las necesidades de la sociedad. Se interesa por la forma en que aquélla se articula con la enseñanza universitaria, y se pregunta de manera muy especial cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza para lograr diferentes objetivos.

Durkheim entiende que el objeto que se estudia es un factor esencial de la formación intelectual, porque la inteligencia no opera en el vacío; no se puede desarrollar la capacidad de reflexionar, razonar, juzgar, sin referencia a un contenido concreto. Interesemos al pensamiento en objetos sólidos, consistentes, resistentes, dice Durkheim, en objetos de los que tenemos mucho que aprender, con los cuales la inteligencia tenga que contar, sobre los cuales esté obligada a formarse. Estos objetos son el hombre y la naturaleza. Ambos deben tener cabida en la enseñanza. Para que el niño

Orientación

aprenda a conocer al hombre, el *curriculum* debe contemplar la enseñanza de la historia, que nos muestra cómo la humanidad, lejos de ser invariable, se hace, se deshace y se rehace sin cesar; de la psicología, que nos revela lo que no podemos observar de manera directa, la riqueza ignorada que tenemos dentro; de las ciencias sociales, parientas cercanas de la historia; y de la literatura, que sirve para conocer las diferentes civilizaciones.

Además de las cosas humanas, la mente, la conciencia y sus manifestaciones, otro objeto de conocimiento es la naturaleza. Según Durkheim, una cierta cultura científica es indispensable en la formación de la inteligencia. La tarea del profesor de ciencias, dice, no debe limitarse a desgranar el rosario de los teoremas de la geometría, las leyes de la física o las fórmulas de la química. Es mucho más importante que fije en la mente de sus alumnos un cierto número de ideas generales que les permitan hacerse una representación más clara o más oscura, más completa o más esquemática, según la edad del niño y los procesos de la ciencia, de esa realidad exterior con la que le vinculan tantos lazos.

K. Mannheim es uno de los referentes más destacados de la sociología del conocimiento del siglo XX. Le preocupaba el papel de las ideas, especialmente de las ideas políticas; su obra *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento,* editada por Aguilar en 1973, es el testimonio más importante de esa preocupación. Durante su exilio en Inglaterra, esa preocupación se concentra en un problema más específico: la crisis de la cultura europea, y lo que ésta significaba para el destino de la democracia, la libertad y ciertos valores de la cultura occidental y cristiana (Agulla, 1994). No escapaba a su aguda observación de la realidad social de su tiempo, el peligro que significaban para el futuro de la humanidad los acontecimientos políticos que se estaban sucediendo en Europa, en especial, la irrupción del nacional-socialismo en Alemania, la consolidación del fascismo en Italia, el endurecimiento del comunismo en la URSS. Frente a esto, Mannheim ve en la educación la herramienta por excelencia de lucha contra las ideas que ponían en peligro la continuidad de la vida democrática, la libertad de los individuos y determinados valores de la cultura occidental. Su preocupación por el conocimiento en general se traslada al campo de la educación y reflexiona de manera particular sobre el conocimiento que se distribuye en las escuelas. La *'new directions sociology'* inglesa es, en líneas generales, heredera del pensamiento de Mannheim, al que le incorpora elementos nuevos que, en alguna medida, lo actualizan y lo adecuan a las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad europea del último tercio del siglo XX. Estas condiciones son, obviamente, muy diferentes de aquellas que imperaban en el convulsionado período entre las dos guerras mundiales que le tocó vivir al eminente sociólogo alemán.

Para Mannheim, la sociología del conocimiento intenta explicar cómo las estructuras mentales, inevitablemente, se forman de manera diferente

según sea la inserción social del individuo. El pensamiento está determinado existencial y socialmente, no es ajeno al tiempo y al espacio, detrás de él están los propósitos colectivos de los grupos en los cuales el individuo participa. Como los grupos sociales surgen y se transforman como partes de las condiciones más fundamentales de la producción y del poder, de todos los determinantes sociales del pensamiento (religiosos, étnicos, profesionales, etc.), el más importante es la estratificación en clases sociales Ésta, por lo demás, se encuentra en la base de todos los conflictos sociales, incluidos los que se desencadenan por el control de la distribución del conocimiento.

La sociología del conocimiento es en Mannheim tanto una orientación teórica como un método. Con ambos sentidos la aplicó al análisis de la educación en general y del conocimiento educativo en particular. Destacó la importancia de la educación para la adquisición de los conocimientos y las virtudes, las actitudes y los hábitos de conducta, necesarios para hacer posible la vida democrática y la transformación de la sociedad. Se interesó por los contenidos de la educación, los métodos de enseñanza y los destinatarios de la misma. También se preocupó por los efectos que tiene, tanto lo que se enseña en las escuelas como los métodos que se utilizan para hacerlo. Asigna al *curriculum* importancia social, cultural y política. En uno de los capítulos de la *Introducción a la sociología de la educación* (1966), afirma que la confección de un plan de estudios es un asunto de la mayor responsabilidad, porque de su propio éxito dependerá qué tópicos de la reserva de los conocimientos acumulados por la sociedad han de sobrevivir y qué ideas dinámicas deben ser presentadas para su trasmisión a las futuras generaciones.

Hay que advertir que el pensamiento de Mannheim sobre la educación es inescindible de su pensamiento político, y está desplegado a lo largo de toda su obra, de modo que es indispensable conocerla completa para descubrir su sociología de la educación. Él nunca escribió específicamente sobre educación, pero se refirió a ella de manera permanente en todos sus trabajos. La *Introducción a la sociología de la educación* cuya autoría se le atribuye, ha sido escrita, en realidad, por un colega suyo que recopiló algunos trabajos de Mannheim y los sistematizó a su manera. Lo más importante del pensamiento de Mannheim sobre la educación y sobre el conocimiento que se transmite en las escuelas no se encuentra en esta obra, sino en el resto de sus escritos[1].

Actualmente se ha perdido gran parte de la fe que Mannheim, y también Durkheim, tenían en la educación y el *curriculum* como instrumentos de cambio social. El contexto en el que se desarrolla hoy la educación y las condiciones en que se imparte dejan serias dudas acerca de su capacidad y eficacia para conducir hacia una sociedad más igualitaria y democrática

[1] Para completar lo expuesto en este punto, invitamos a releer lo que vimos sobre Mannheim en el Capítulo I.

(Silva, T. T. da, 1995). Sin embargo, no se puede ignorar el poder que ella conserva aún con relación al logro de ese objetivo, toda vez que la escuela es un ámbito de participación masivo, al que accede un número de personas cada vez mayor. Pero esto no garantiza por sí mismo el cambio de la sociedad; es necesario trabajar creativamente sobre los contenidos de la enseñanza y las prácticas de transmisión para convertir a la educación en factor de transformación de la vida social.

2. Supuestos sociológicos sobre el *curriculum*

Actualmente, y sobre todo en los últimos años, el *curriculum* ocupa un lugar preponderante en la investigación sociológica sobre la educación; circula una profusa bibliografía sobre el tema, particularmente en Inglaterra, pero también en los EEUU. Esto se debe, en parte, a una cuestión coyuntural, propia de la situación educativa de Inglaterra en los años setenta. En este país se habían iniciado una cantidad de reformas en la estructura del sistema de educación destinada a ampliar las oportunidades educativas de los niños de clases desfavorecidas. Esas reformas no dieron los resultados esperados. Se planteaba entonces la necesidad de buscar nuevas explicaciones al persistente fracaso escolar de los niños de clase obrera. Esto se presentó como un verdadero desafío para la sociología de la educación de ese país, que comenzó a buscar las causas de dicho fracaso, no en las condiciones de la estructura social global, ni en la estructura del propio sistema educativo, sino en el ámbito más restringido de la vida de las escuelas, y dentro de éste, en el *curriculum*. La "nueva sociología de la educación" que, como vimos, determinó un cambio de perspectiva en la disciplina, es la que puso más énfasis en este punto.

Nadie discute hoy la pertinencia del análisis sociológico del *curriculum*, y el pensamiento de Durkheim y Mannheim son una muestra de que también en el pasado se pensaba de esta manera. Tampoco se discute la validez de los supuestos que la sociología maneja acerca del conocimiento que se trasmite en las escuelas. Desde la perspectiva sociológica, dicho conocimiento tiene inevitables consecuencias sociales, y la sociedad, por su parte, cumple importantes funciones en materia de conocimiento escolar.

Mannheim sostenía que en cada sociedad existe una particular concepción de lo que es el conocimiento, y que esta concepción es un resultado, de un lado, de las circunstancias históricas que rodean su desarrollo, y del otro, de las estructuras mentales que le son características. Queda planteada así la relación entre conocimiento y cultura: cómo se trasmite y perpetúa esa cultura, bajo qué condiciones son posibles los cambios culturales y qué consecuencias tienen estos cambios. Por otra parte, la concepción que cada sociedad sostiene acerca de lo que es el conocimiento, permite definir cuál es el conocimiento 'escolar', es decir, el conocimiento digno de

ser transmitido en las escuelas, y diferenciarlo del conocimiento 'vulgar', aquel al que se puede acceder fuera de las escuelas. En la posibilidad de trasmitir y almacenar el conocimiento, la sociedad se juega su propia subsistencia y continuidad.

Junto al proceso de trasmisión del conocimiento se da el de su legitimación, es decir, la sociedad procura que determinadas definiciones de la realidad sean aceptadas como válidas, correctas y apropiadas. En este punto se pone de manifiesto el papel central de las ideologías a la hora de tomar decisiones curriculares.

Además de definir, trasmitir y legitimar el conocimiento, la sociedad cumple la función de distribuirlo, es decir, determina qué clase de conocimiento se pondrá a disposición de las diferentes categorías de miembros. Los principales agentes de distribución del conocimiento en las sociedades modernas son las escuelas. Con ello se constituyen en eficaces instrumentos de control social.

Por último, la sociedad asigna un determinado status o prestigio a los diferentes tipos de conocimiento. En una palabra, hace una valoración del conocimiento, y con ello, lo convierte en un instrumento de selección social. Quienes tienen acceso a conocimientos de status elevado en la sociedad, tienen más probabilidad de ocupar posiciones de mayor prestigio en la estructura social.

Esto nos remite al segundo supuesto que admite la sociología en lo que respecta al *curriculum*: el *curriculum* cumple importantes funciones sociales porque él es, precisamente, el medio para el logro de los objetivos asignados a la educación. Además de actuar como un instrumento de selección social, se le asigna un papel preponderante en la conservación de la cultura, en la medida en que refleja el sistema de valores y normas de la sociedad. Otra función que se atribuye al *curriculum* es la de preparar para el ejercicio de roles asociados con la división del trabajo.

En síntesis, el análisis sociológico del *curriculum* se justifica, fundamentalmente, porque permite comprender importantes aspectos de la vida social. Existe una relación dialéctica entre sociedad y *curriculum*, entre el acceso al conocimiento y la posibilidad de legitimar ciertas categorías dominantes. Las escuelas, y el *curriculum* dentro de ellas, no son entidades totalmente autónomas que actúan en un vacío institucional y estructural. Son unidades sociales concretas, que reciben influencias de todo tipo y cuyo funcionamiento y resultados dependen en gran medida de esas influencias.

3. Hacia una definición sociológica del *curriculum*

Analizar el *curriculum* desde la perspectiva sociológica significa descubrir cuál es la experiencia que los actores de la vida escolar, fundamentalmente alumnos y maestros, tienen del *curriculum*, y qué resultados so-

ciales tienen esas experiencias para estos actores. Se trata, además, de identificar los factores sociales que ejercen influencia sobre el *curriculum* y las consecuencias sociales a que éste da lugar.

El *curriculum* es la expresión de los conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje previstas para la obtención de un determinado resultado, que constituye el objetivo de la acción educativa; este resultado se acredita, generalmente, mediante algún tipo de certificación o diploma. En el *curriculum* se explicitan de manera más o menos clara, más o menos extensa, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, secuencia temporal de las diferentes actividades, sistemas de evaluación a utilizar, etc. Siguiendo a Eggleston (1980), podemos decir que, para la sociología, el *curriculum* constituye *una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje que refleja la idea que la sociedad tiene de la esencia, distribución y accesibilidad del conocimiento.* Puede ocurrir que esta idea no sea totalmente aceptada por docentes y alumnos. Los logros que se obtengan de la aplicación del *curriculum* dependerán, en gran parte, del grado en que la escuela, sus docentes y sus alumnos compartan la visión que la sociedad tiene del conocimiento.

De esta manera, la perspectiva sociológica nos ayuda a desenmascarar una realidad que no aparece de manera directa, y que opera en forma muy efectiva. Conocer esa realidad facilita, entre otras cosas, la eliminación de ciertas creencias ingenuas sobre los logros y los cambios curriculares. El análisis sociológico del *curriculum* permite demostrar, por ejemplo, que la simple puesta en marcha de un determinado plan de estudios no garantiza el logro de los resultados previstos por el mismo, o que un verdadero cambio curricular no resulta, necesariamente, de la simple manipulación de contenidos y metodologías.

Sin duda, el aspecto más interesante de la perspectiva sociológica en este campo es el análisis del '*curriculum* oculto'. Esta expresión, tan utilizada en la jerga pedagógica, alude a una realidad que, para la sociología, tiene una gran relevancia, y siempre ha sido tomada en cuenta por la disciplina, aunque no la haya denominado de ese modo: los efectos propiamente socializadores de la enseñanza, es decir, aquellos efectos que no han sido previstos de manera explícita y resultan de las prácticas vigentes en la institución. Este *curriculum* no es objeto de una transmisión deliberada y consciente, sino que su adquisición se produce de manera latente durante el transcurso de la vida escolar, por mediación de las prácticas y sin que los actores involucrados lo adviertan de manera consciente. El tratamiento que hace J. Torres (1992) del *curriculum* oculto, desde la perspectiva de la teoría crítica en sociología, pone claramente de manifiesto la importancia de considerar las prácticas escolares como fuente de experiencias de aprendizaje. El efecto de éstas sobre la conducta y la subjetividad del individuo reviste el máximo interés sociológico. Precisamente, por su condición de estar 'oculto', es decir, de actuar de manera silenciosa e im-

perceptible, el *curriculum* oculto tiene una efectividad en la producción de ciertos resultados de la que no goza el *curriculum* 'oficial', 'manifiesto', 'explícito', o como quiera llamárselo. Éste necesita acudir a una serie de técnicas y recursos didácticos de diferente índole para lograr lo que se propone.

El '*curriculum* oculto' hace referencia a todas aquellas experiencias de aprendizaje que no están planificadas como tales en el *curriculum oficial*, sino que se producen de manera informal, sin vistas al logro de ningún objetivo o propósito específico. Incluye, como dice Eggleston (1980), enseñanzas tan importantes como las siguientes: cómo satisfacer las exigencias del maestro; cómo responder de una manera aceptable tanto para el maestro como para los pares, a las expectativas de la escuela en materia de conocimiento o de conducta; cuándo se puede engañar sin ser desaprobado; cuándo es necesario no alcanzar buenos resultados en las evaluaciones; cuáles son las cosas a las que es necesario dar importancia y cuáles deben ser tomadas como superfluas; qué es lo prohibido y lo permitido en las relaciones informales con los compañeros; cómo lograr la atención del maestro y de los pares; etc., etc. Es decir, comprende todos aquellos aprendizajes que permiten sobrevivir en las instituciones escolares. Implica también el aprendizaje relativo al status que tienen las diferentes disciplinas comprendidas en el '*curriculum* oficial' y al respeto que merecen quienes tienen buen rendimiento en las asignaturas consideradas más importantes (mayor status relativo), como matemática, lengua o ciencias naturales.

La variedad de las denominaciones que recibe el '*curriculum* oculto' y la multiplicidad de experiencias a las que alude, indican de manera clara que se trata de un concepto algo ambiguo, Su uso generalizado entre los pedagogos no garantiza que se le otorgue el significado que tiene en sociología. Para ésta, el '*curriculum* oculto' tiene que ver con el marco social dominante en el cual tiene lugar la escolarización. Como resultado de su participación prolongada en ese marco social, caracterizado por una estructura organizativa y un clima social determinados, el niño logrará ciertos modos de pensar, ciertas normas y determinados principios de conducta (Dreeben, 1985).

No debe extrañar que sea muy poco lo que sabemos concretamente del '*curriculum* oculto', de la fuerza de sus resultados y de los mecanismos mediante los que opera. Sabemos que los efectos socializadores de las prácticas, es decir, su impacto sobre la conducta subjetiva, son muy difíciles de determinar con precisión. En opinión de Dreeben (1985), para poder establecer una relación entre los resultados de la escolarización y el '*curriculum* oculto' es necesario clarificar sus componentes. Desde su punto de vista, el '*curriculum* oculto' contiene al menos dos elementos. En primer lugar, la idea de que los niños aprenden con la experiencia social de la escuela ciertas disposiciones al mismo tiempo que se les enseña. En la medida que las situaciones cambian deliberadamente para lograr algún fin, lo mismo que también pueden cambiar los métodos y materiales de la instrucción, esas

situaciones sociales dejan de ser parte del '*curriculum* oculto'; formarán parte de un programa educativo explícito. Y en segundo lugar, la idea de no estar previsto o no ser pretendido en cuanto a sus consecuencias posibles. Con toda seguridad, cualquier tipo de estructura organizativa y cualquier programa educativo formal tendrán consecuencias no anticipadas, se puedan observar o no por los que trabajan en la escuela.

Sobre el particular, Dreeben (1985) afirma que "es importante distinguir estos dos componentes porque tienen diferentes implicaciones para enfocar la escolarización. Ser concientes de que todo lo que hacemos en la escuela tendrá probablemente consecuencias anticipadas o no anticipadas, nos capacita para reflexionar sobre políticas y prácticas alternativas, para pensar acerca del proceso educativo en un sentido amplio, y preguntarnos lo que ocurre más allá de las políticas explícitas, de los medios de instrucción y de los resultados que cada uno trata de producir. Inquirir sobre los resultados no anticipados de la escolarización como parte del proceso educativo es un antídoto contra una perspectiva cerrada. Tratar tanto las situaciones sociales como la propia instrucción como parte del *curriculum*, amplía nuestros recursos para influir en lo que los niños aprenden. Saber si el marco de la escolarización se proyecta en las situaciones sociales, si los métodos de instrucción y los materiales pueden influir en los valores, conocimientos, destrezas y en la conducta. Debemos preguntarnos sobre las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje en las escuelas en términos reales y en términos de política educativa. Precisamos saber qué lleva a qué. El '*curriculum* no escrito' se convierte así en algo más que una nueva expresión" [2].

4. Diferentes enfoques en el análisis sociológico del *curriculum*

En general, y simplificando mucho la cuestión, se pueden identificar dos grandes enfoques en el análisis sociológico del curriculum. Uno de ellos corresponde a las corrientes 'interpretativas' o 'reflexivas' dentro de la sociología de la educación. En éstas se destacan las posturas de Basil Bernstein, M. Young y G. Esland. El otro se encuadra en la sociología 'tradicional', de corte netamente durkheimiano. A cada uno de ellos corresponde una visión diferente de la educación, de los objetivos que ella persigue y de la forma en que se desarrolla. También sostienen ideas diferentes acerca de la organización escolar, los estilos de conducción y las líneas de autoridad, como hemos visto al estudiar la escuela en un capítulo anterior.

Se podría hablar de un tercer enfoque, desarrollado por Eggleston (1985) en Inglaterra, que pretende superar las limitaciones inherentes a los dos anteriores, a partir de la incorporación de los aspectos a su criterio

[2] Dreeben, 1985, pág. 84

más relevantes de cada uno de ellos en una propuesta integradora que ayude a explicar la totalidad del fenómeno curricular. Eggleston llama 'perspectiva re-estructuradora' a su propuesta de análisis sociológico del *curriculum*.

4.1. El enfoque del *curriculum* en la sociología tradicional

Al referirnos al trabajo de Durkheim sobre las ideas pedagógicas en Francia, pudimos advertir que, para él, el conocimiento que se transmite en las escuelas tiene por función satisfacer las necesidades de la sociedad y las expectativas del individuo con respecto a su inserción en ella. El *curriculum* debe contemplar que las nuevas generaciones reciban los conocimientos, destrezas y valores adecuados para convertirse en miembros activos de la sociedad. Esta concepción del conocimiento que se trasmite en las escuelas supone que éste consiste en un cuerpo de conocimientos que nos es dado, y que existe un cierto grado de consenso acerca de lo que se debe trasmitir; por lo tanto, como dice Eggleston (1980), no es 'negociable', simplemente debe ser aceptado por los miembros de la escuela.

Desde este punto de vista, una función del *curriculum* es preparar para el ejercicio de roles y, simultáneamente, servir para llevar a cabo la selección social de los que lo reciben. El resultado de esta selección es la ubicación de quienes han recibido distintos *curricula*, es decir, distintos programas escolares, en diferentes posiciones sociales que corresponden a los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas y, también, las actitudes y valores incorporados. La división funcional del trabajo exige que cada uno desempeñe las tareas para las que ha sido preparado y que puede realizar de manera idónea. Por su orientación teórica, Durkheim no se interesa por la vinculación que tiene la división del trabajo con la estratificación social (lo cual no significa que la ignore) y la incidencia de ésta en la determinación de las oportunidades objetivas de vida de los sujetos. Ello no le impide acentuar la importancia política del *curriculum* y ponerlo en relación directa con la distribución del poder en la sociedad.

En la visión tradicional, al ser algo dado, definido de antemano, no 'negociable' y no 'dialéctico', el *curriculum* traduce la visión 'oficial' de la realidad y no toma en cuenta las 'construcciones' que maestros y alumnos hacen de esa realidad, su posibilidad de ponerla en tela de juicio, de oponerse o de resistirla.

Según Alonso Hinojal (1989), la perspectiva 'tradicional' del saber se traduce en un modelo de *curriculum* centrado en la concepción de un saber objetivo, bien definido, acumulativo, ordenado en disciplinas, agrupado en facultades y atribuido a especialistas bien diferenciados. Estos saberes, que son la materia de los *curricula*, están jerarquizados y esa jerarquía se trasmite a quienes los poseen. Se trata de *curricula* que, como dice Eggleston (1989), son 'recibidos', por profesores y alumnos, quienes deben asimilar-

los de la manera más fiel posible como parte de un orden superior que está dado. Quienes conciben así el *curriculum* están preocupados, sobre todo, por los objetivos de la enseñanza, por el orden, la asimilación, las competencias resultantes y su medición.

4.2. Los enfoques 'interpretativos' del *curriculum*

Estos enfoques parten de una visión del *curriculum* totalmente opuesta a la anterior. El conocimiento escolar se 'construye', es esencialmente 'dialéctico' y está sujeto a influencias de todo tipo, es 'negociable'. Desde esta perspectiva, se pone el acento en los aspectos subjetivos del conocimiento, y se deja a un lado el valor de la estructura de relaciones subyacente, con lo cual se ignoran ciertas regularidades que inevitablemente se producen en las 'construcciones' que los individuos hacen de la realidad (Brigido, 1987). Para estos enfoques, el conocimiento no tiene valor objetivo; su validez depende del contexto social, o de las condiciones sociales en las cuales se construye y se trasmite. Se trata de perspectivas relativistas, que no toman en consideración los aspectos estables del *curriculum*, aquellos en los que insiste la visión 'tradicional'. La perspectiva 'interpretativa', en sus diferentes versiones, se traduce en un modelo del conocimiento escolar centrado en el alumno; subordina el conocimiento objetivo a las experiencias y las metas de los alumnos.

La expresión más representativa de la perspectiva interpretativa está dada por la *New Directions Sociology* inglesa; los trabajos de Young y Esland son especialmente significativos con relación al *curriculum*. Se suele incluir a Bernstein en la 'nueva sociología', pero él se considera fuera de ese grupo y, como veremos en el capítulo dedicado a su teoría, define a su orientación teórica como 'vieja sociología'. Con todo, haremos aquí una breve referencia a la teoría de Bernstein sobre el *curriculum* porque ella, en alguna medida, incorpora elementos afines a la perspectiva interpretativa, sin abandonar su afiliación a la sociología de Durkheim. Hay que aclarar, además, que gran parte de los postulados de la 'nueva sociología de la educación' han sido tomados de los trabajos de Bernstein.

4.2.1. Los códigos del conocimiento educacional de Basil Bernstein

Bernstein sostiene que la forma en que una sociedad selecciona, clasifica y valora el conocimiento educativo es un reflejo de la distribución del poder en esa sociedad y de los principios de control social que imperan en ella. Debido a que el conocimiento es un regulador principal de las experiencias del sujeto, la trasmisión formal del conocimiento educacional influye sobre esas experiencias de diferentes maneras. Para poder dilucidar esas influencias, Bernstein analiza lo que él denomina 'sistemas de

orozco

mensajes' mediante los cuales se hace realidad el conocimiento escolar: el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. El *curriculum* define lo que se considera conocimiento válido; la pedagogía define lo que cuenta como trasmisión válida de ese conocimiento y la evaluación hace alusión a lo que se entiende como verificación válida del conocimiento por parte del que aprende.

El audaz y ambicioso intento de Bernstein de relacionar la estructura del conocimiento escolar y la forma de trasmitirlo, con la estructura de poder y de control de la sociedad global (en definitiva, el micro y el macronivel), se lleva a cabo mediante un conjunto de instrumentos conceptuales muy abstractos y difíciles de definir en términos empíricos: los conceptos de 'clasificación' y 'encuadre' (enmarcamiento o marco, según otras traducciones). Con estos conceptos elabora una tipología de los 'códigos del conocimiento escolar'. Aplica el concepto de 'clasificación' al *curriculum* y el de 'encuadre' a la pedagogía.

La 'clasificación' se refiere a la fuerza de los límites entre las asignaturas del *curriculum*. Una clasificación fuerte, da lugar a *curricula* de 'colección' o 'seriados'. En éstos la separación entre las asignaturas es rígida, hay una mayor especialización y diferenciación entre ellas. Los profesores son socializados en una sola disciplina (reciben formación especializada y en profundidad en una disciplina) y no hay relaciones entre diferentes disciplinas. Una clasificación débil, en cambio, da lugar a '*curricula* integrados', cuyas características son opuestas a las de los anteriores. Los límites entre disciplinas son difusos y las relaciones horizontales entre las diferentes asignaturas son fluidas. El profesor es socializado en distintas asignaturas.

El 'encuadre' define la relación entre profesor y alumno. La 'fuerza del encuadre' señala el grado de control que profesores y alumnos tienen sobre la selección, organización y ritmo de trasmisión del conocimiento. Cuando el encuadre es fuerte, el control es ejercido por los profesores; cuando es débil, parece que los alumnos tienen la iniciativa (porque en realidad lo ejerce el profesor, pero de manera no explícita). En el primer caso las posibilidades de introducir modificaciones en la interacción educativa por parte de profesores y alumnos son escasas, en el segundo esas posibilidades son mayores.

Como la clasificación y el encuadre son variables independientes entre sí, y se aplican a sistemas de mensajes diferentes, se pueden dar distintas combinaciones entre ellas. Por lo general, el código de colección supone clasificación y encuadre fuertes, mientras que el integrado supone clasificación y encuadre débiles.

Otras cuestiones que se propone analizar Bernstein son las relativas a las condiciones sociales que actúan como determinantes de cada uno de esos códigos del conocimiento escolar, las implicaciones pedagógicas y organizativas que tienen, los estilos de socialización que favorecen y su relación con los problemas del orden y el control sociales. En este sentido

se observa que la clasificación y el encuadre rígidos, propios de los *curricula* de colección, favorecen relaciones autoritarias y jerárquicas, mientras que los códigos integrados suponen relaciones más abiertas. Para que sea posible una enseñanza integrada, fundada en la atenuación de los límites entre disciplinas y la flexibilización de los roles, son necesarios equipos pedagógicos que mantengan entre sí una cierta coherencia ideológica y que actúen con un propósito común. Los criterios de evaluación del aprendizaje en este tipo de enseñanza son más difusos, pues no se trata de verificar resultados precisos en determinadas disciplinas, sino de constatar aprendizajes globales. Una consecuencia de esto es que el control social que se ejerce mediante la trasmisión cultural con *curricula* integrados es menos explícito y más 'envolvente'. El mismo Bernstein admite que cuando los criterios de evaluación son difusos, quienes tienen más posibilidades de obtener buenos resultados son los alumnos que han sido socializados en pautas y valores similares a los de la cultura escolar. Por lo tanto, los niños de clase baja tienen más probabilidades de fracasar, pues experimentan mayores dificultades para descubrir qué tipo de respuestas se espera de ellos.

4.2.2. La propuesta de Michael Young

Al referirnos a la *New Directions Sociology* (o nueva sociología de la educación), en un capítulo anterior, tuvimos oportunidad de analizar algunas ideas de Young (1971). Decíamos allí que esta corriente, debido al énfasis que pone en el análisis del conocimiento que se trasmite en las escuelas, prácticamente reduce la sociología de la educación a pura sociología del conocimiento.

Young propone considerar al conocimiento como *conjuntos de significados socialmente construidos*, y al *curriculum*, la enseñanza y el aprendizaje, como *expresiones de la organización y el control del conocimiento.* Atribuye a los grupos de poder un papel central en la definición de qué va a ser tomado como conocimiento, quiénes van a tener acceso a los diferentes tipos de conocimiento y, por último, qué tipo de relaciones se aceptarán entre las diferentes áreas de conocimiento y entre aquellos que tienen acceso a ellas y las hacen disponibles (Brigido, 1987).

Según Young (1971), la cuestión relativa al poder para definir lo que se considera conocimiento válido, conduce al problema de la *estratificación* del conocimiento. Ésta supone dos componentes, el prestigio y la propiedad. El prestigio alude a la valoración social que se hace de las diferentes áreas de conocimiento (gozan de más prestigio los conocimientos científicos que los artísticos o los relacionados con las actividades técnicas, por ejemplo). La propiedad se refiere a la libertad o restricción que se impone a determinados grupos para acceder al conocimiento, para apropiarse de él y, de esta manera, gozar de las recompensas asociadas a su posesión (no

todo tipo de conocimiento está disponible a cualquier tipo de miembro de la sociedad). La tarea de la sociología de la educación en este campo es tratar de explicar cómo está estratificado el conocimiento y mediante qué criterios, partiendo del supuesto, indiscutible para Young, de que la organización del conocimiento está relacionada con las pautas valorativas dominantes y la distribución del poder en la sociedad.

La cuestión relativa al poder para determinar quiénes van a acceder a qué tipo de conocimiento, plantea el problema de la aplicación y el grado de *especialización* de las áreas de conocimiento disponibles para los diferentes grupos sociales. Esto tiene que ver con las limitaciones que determinados grupos encuentran para acceder a ciertos ámbitos del conocimiento. Desde esta perspectiva, las características y contenidos de los *curricula* estarán influidos por los valores o los intereses de los grupos de poder involucrados; éstos son los que definen en qué medida cada tipo de conocimiento estará disponible para diferentes grupos.

La cuestión relativa a la definición de las relaciones que se aceptarán entre las diferentes áreas de conocimiento y entre quienes tienen acceso a ellas plantea el problema de la *apertura* de las áreas de conocimiento. El concepto de *apertura del conocimiento* está tomado de la obra de Bernstein sobre la tipología de los 'códigos educacionales', donde se refiere al *curriculum*.

De estas tres cuestiones, la más importante, para Young, es la primera, es decir, la estratificación del conocimiento. Es en el nivel de la estratificación del conocimiento donde se pueden relacionar claramente los principios de control y organización con el orden institucional dominante. A partir de la consideración de la base social del conocimiento, se plantean preguntas como éstas: ¿cuál es la relación entre la estructura de poder y los *curricula*?, ¿qué relación hay entre el acceso al conocimiento y las oportunidades para legitimarlo como 'superior' o de mayor status?, ¿qué relación hay entre el conocimiento y su función en diferentes clases de sociedad? Las respuestas que Young, y con él la 'nueva sociología de la educación', da a estas preguntas es, en general, meramente especulativa. No hay todavía suficientes estudios empíricos que permitan extraer conclusiones válidas para algún contexto social determinado.

Hemos dicho en un artículo sobre este tema (Brigido, 1987) que, tal como Young plantea las cuestiones de la estratificación, la especialización y la apertura del conocimiento, toda la problemática relacionada con el *curriculum*, los criterios de excelencia escolar, el fracaso escolar, etc., desemboca en el campo de lo político. Coincidiendo con Forquin (1987), afirmábamos allí lo siguiente: "Los saberes escolares pueden ser aceptados como el producto de una 'construcción social' en sentido fenomenológico, pero para eso hay que precisar que los 'constructores' no se encuentran en un plano de igualdad en la 'negociación a propósito de los significados': hay dominantes y dominados. Con el concepto de 'política del saber escolar' la referencia interaccionista fenomenológica se diluye así en un

conflictivismo macrosociológico weberiano o marxista"[3].

Sin duda, el ambicioso intento de Young de descubrir las relaciones entre la estructura de poder en la sociedad, las ideologías dominantes y lo que ocurre en las escuelas, no es tarea sencilla. Además de problemas teóricos, la relación entre el micro y el macronivel plantea serios problemas metodológicos que, por lo que sabemos, no han sido resueltos aún.

4.2.3. El enfoque "constructivista" de Goeffrey Esland

Siguiendo la misma línea teórica de Young, pero acentuando más la perspectiva fenomenólogica y la idea de la sociedad como una realidad 'construida intersubjetivamente' de Berger y Luckmann, Esland (1971) propone que en el estudio sociológico del *curriculum* y de los cambios curriculares, se tomen en cuenta las perspectivas intersubjetivas de los actores de la vida escolar, acerca de lo que se trasmite en las escuelas.

Esland afirma que, con un enfoque de este tipo, es posible elaborar una sociología empírica del conocimiento, y que la misma puede hacer una poderosa contribución a nuestra comprensión del proceso educativo, cosa que no ha ocurrido con la sociología 'tradicional'. Ésta, debido a su idea de que el conocimiento es algo objetivo y separado de la subjetividad humana en la cual es construido, mantenido y transformado, tiene una concepción reificada del *curriculum* y una visión del hombre como un receptor pasivo, una 'personificación de facticidades externas'. Como resultado de ello, las materias escolares corresponderían a unas áreas de la realidad objetivamente diferentes, o a unas formas de conocimiento lógica o epistemológicamente distintas.

A esa visión 'objetivista' propia de la sociología "tradicional", Esland opone una visión del hombre como agente que interpreta activamente su mundo. Las estructuras cognoscitivas que constituyen la cultura escolar dependen de la credibilidad representada por los profesores, los alumnos y los grupos implicados en la producción y legitimación de esos saberes. Éstos, bajo su apariencia de realidades objetivas, no son más que conjuntos de significados intersubjetivamente compartidos.

Tomando como punto de partida esta visión del hombre y el conocimiento, en el análisis del *curriculum* adquieren especial importancia las perspectivas intersubjetivas de los profesores relativas a la pedagogía (supuestos sobre el aprendizaje, el status intelectual del niño, el estilo de enseñanza); a la enseñanza (identificación de los paradigmas, su grado de integración, los problemas más importantes, la utilidad del conocimiento, los criterios de utilidad, los supuestos sobre la progresión inferencial desde el conocimiento de sentido común al teórico); y la carrera profesional, es decir, la organización institucional y profesional del conocimiento.

[3] Brigido, 1987, pág. 51

4.3. La perspectiva 'reestructuradora' de John Eggleston

Aunque no todos comparten esta idea, entendemos que Eggleston (1989) intenta superar la visión polarizada del *curriculum* puesta de manifiesto por el funcionalismo, de un lado, y las corrientes interpretativas, del otro. Él reconoce que en todo *curriculum* se yuxtaponen los elementos 'recibidos', acentuados por el primero, y los elementos 'construidos', destacados por las segundas.

Para Eggleston, el análisis sociológico del *curriculum* debe tomar en cuenta tanto los factores sociales que ejercen influencia sobre él, como las implicaciones sociales a que da lugar dentro de la escuela y en la sociedad. Desde esta perspectiva, el *curriculum* es visto, no sólo como un instrumento de trasmisión de pautas culturales y preparación para el ejercicio de roles, sino también como un factor central en el establecimiento y conservación de las estructuras de poder y autoridad de la escuela y de la sociedad en su conjunto. El interés sociológico se centra, por lo tanto, no sólo en los contenidos, los métodos y la evaluación del conocimiento curricular, sino también en los orígenes y el apoyo de los valores implícitos y explícitos que en él se corporizan. A los sociólogos les interesa cómo se legitima el *curriculum*, por qué se toman ciertas decisiones curriculares (aparentes y encubiertas), y cuáles son los factores sociales que determinan la elección de las materias, su contenido y sus métodos.

Para sintetizar la postura de Eggleston se podrían adoptar dos estrategias de análisis que no se excluyen entre sí: por una parte, el análisis del *curriculum* en el micro y el macronivel, y por otra, el estudio del proceso de selección del *curriculum*.

a) El curriculum en el micro y el macronivel

Desde el punto de vista microsociológico, se puede considerar al *curriculum* como un sistema, similar a otros sistemas que actúan dentro de la escuela, como el de exámenes, el de enseñanza, el de control y el administrativo. Si bien el *curriculum* es fundamental, sería engañoso afirmar, según Eggleston, que todo lo que ocurre dentro de la escuela está determinado por él. Otro aspecto a considerar en el micronivel es la relación del *curriculum* con el sistema de valores y de poder dentro de la escuela, lo cual resulta bastante complejo, debido a que estos sistemas no se relacionan en forma directa con la conducta cotidiana de maestros y alumnos. El sistema de valores orienta el desarrollo de los otros sistemas y la totalidad de las decisiones que se toman. El sistema de poder puede captarse observando quién toma las decisiones, a qué nivel se toman, cómo se las ejecuta y, sobre todo, cómo se las legitima. Desde este punto de vista, también importa quién controla el cumplimiento de las decisiones que se toman y cómo se sanciona la violación de las disposiciones adoptadas por los responsables de la conducción.

Desde el punto de vista macrosociológico, se trata de relacionar la estructura normativa y de poder dentro de la escuela con el sistema social global, a través de los múltiples mecanismos que vinculan las normas y valores de la escuela con los de la sociedad. Estos mecanismos comprenden las disposiciones administrativas de las autoridades educativas; la provisión de egresados a la estructura ocupacional; las manifestaciones de la opinión pública sobre la actuación de maestros, alumnos y escuelas; el desarrollo de agencias públicas para la elaboración del *curriculum*; la tarea de instituciones oficiales y privadas relacionadas con la educación; el material de enseñanza provisto por organismos oficiales y privados, comerciales y profesionales; etc., etc.

Para Eggleston, el análisis sociológico incluye tanto al *curriculum* 'oficial' o manifiesto, como al 'oculto' o latente. Propone una definición de *curriculum* que incluye a los dos. Desde la sociología, dice, vemos al curriculum como "un cuerpo de experiencias de aprendizaje que responde a una visión societaria del conocimiento que puede no ser totalmente expresada ni aún del todo aceptada por maestros y alumnos. Los logros del *curriculum* dependerán, en gran medida, de la amplitud con que esta visión que la sociedad tiene del conocimiento sea compartida por la escuela, sus maestros y sus alumnos"[4].

b) El proceso de selección del curriculum

Eggleston sostiene que el *curriculum* es el resultado de una serie de "procesos conflictivos que dan lugar a una variedad de compromisos, ajustes y puntos de equilibrio con varios grados de estabilidad. En todas estas negociaciones, un concepto subyacente es el de poder, que puede apreciarse en dos niveles: a) el poder para adoptar decisiones que ejerzan influencia en la tarea de maestros y alumnos; y b) el control sobre el poder que pueden lograr los alumnos o del cual se los puede privar determinando el acceso a componentes curriculares de status más elevado o más bajo, la evaluación y oportunidades asociadas a ellos"[5]. Los factores comprometidos en estos procesos son la definición, evaluación y principios de distribución del conocimiento, por una parte, y la identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos, por otra. Lo más relevante para la sociología es el problema de la legitimidad de los grupos, ya que, como afirma Eggleston, "el curriculum existe y la distribución es real porque la gente cree en el conocimiento curricular que contiene y la justicia de su distribución. En realidad es posible, tal como indica Durkheim, considerar al curriculum no tanto como un cuerpo de conocimiento sino como la 'representación colectiva' de una comunidad"[6].

Además del poder, el otro proceso involucrado en la selección del

[4] Eggleston, 1989, pág. 33
[5] Eggleston, 1989, pág. 36
[6] Eggleston, 1989, pág. 36

curriculum es el de *control social*, que puede identificarse descubriendo quiénes son elegidos para acceder a determinados *curricula* y a qué partes de los mismos pueden ellos acceder.

Para Eggleston, "el potencial de la perspectiva reestructuradora en el análisis del *curriculum* es considerable y su utilidad evidente para el examen tanto de la teoría recibida cuanto de la reflexiva, subrayando la educación y los *curricula* compensadores para los casos de deserción escolar no académica. Ofrece también la oportunidad de efectuar un mejor examen de componentes tales como la conducta del maestro y de conceptos importantes como el de poder, hasta ahora poco estudiado en ambas perspectivas. Si bien hemos llegado a la perspectiva reestructuradora por incrementación, puede y debe usársela de manera independiente; su capacidad crítica existe y puede emplearse sin mayores ensayos de los defectos de las perspectivas a partir de las cuales se elaboró"[7].

ganz1912

[7] Eggleston, 1989, pág. 94

Capítulo VII

P. Bourdieu y J. C. Passeron: una teoría del sistema de enseñanza

El trabajo de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, publicado en 1970 con el título *La reproduction* por Les Éditions Minuit de París, representa una versión particular del paradigma reproductivista[1]. A diferencia del reproductivismo de corte netamente marxista, la teoría de la reproducción que desarrollan Bourdieu y Passeron, si bien recupera algunos de los planteos de Marx sobre la relación entre la educación y la estructura de clases, incorpora también ideas y conceptos extraídos de la sociología de Durkheim y de Weber. De la integración de estas posturas teóricas, tan dispares en algunos aspectos, surge una propuesta muy interesante y ambiciosa, destinada a develar los mecanismos por medio de los cuales se lleva a cabo la reproducción del orden establecido, mecanismos que actúan de manera muy sutil y oculta, y por lo tanto, no son perceptibles por aquellos que experimentan su acción.

La primera edición de esta obra en lengua castellana, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* data de 1977. El libro desató una verdadera polémica entre sociólogos de diferentes orientaciones y dio lugar a un intenso debate en el que abundaron críticas muy duras al trabajo de Bourdieu y Passeron. Estas críticas provenían tanto de las posturas conservadoras en la sociología, como de aquellas identificadas con la izquierda radicalizada. Este hecho no hizo más que agudizar el interés por la obra y pronto ella se constituyó en un punto de referencia ineludible para quienes estaban interesados en estudiar el sistema de enseñanza y su papel en la reproducción del orden social. Más tarde también atrapó la atención de quienes se dedicaban a análisis de carácter más microsociológico pues los conceptos contenidos en ella se mostraron potentes para el estudio de algunos fenómenos de este tipo.

A más de treinta años de su primera aparición, *La Reproducción* sigue teniendo vigencia, aunque algunos afirmen lo contrario. En un trabajo reciente, el propio Bourdieu (1998) descalifica a quienes sostienen esta última postura y afirma que su libro, hoy más que nunca, describe las cosas como son y que la observación ha confirmado todo lo que en él se dice.

[1] En el Capítulo II hicimos alusión al paradigma reproductivista, al referirnos a la sociología marxista de la educación.

Expresa textualmente, "veinte años después veo que es aún más verdadero de lo que yo creía"[2].

Es importante advertir que se trata de una obra cuya lectura ofrece algunas dificultades, debidas en gran parte a la forma expositiva elegida por los autores. Ésta, "que el lector considerará tal vez innecesariamente compleja, no es aquí, sin embargo, gratuita; antes al contrario, contiene, hasta cierto punto, la clave del libro: no existe discurso que pueda escapar a las normas del discurso, no hay 'verdad objetiva', punto de apoyo exterior al reflejo deformado, encerrado en los límites de un sistema previamente definido"[3].

El libro persigue de modo algo implícito un doble objetivo que, como dice Subirats en su excelente -aunque no exenta de crítica- introducción a la edición en castellano, los autores consiguen de modo desigual: por una parte, construir un modelo teórico válido para todo sistema escolar, y por otra, mostrar, a partir del análisis de los mecanismos de actuación del sistema educativo francés, hasta qué punto la igualdad formal dentro del sistema entraña una gran dosis de violencia.

En línea con dichos objetivos, la obra está dividida en dos partes, cada una de las cuales responde a uno de esos objetivos. El libro I, titulado "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica", despliega el modelo teórico. Notemos que el título no alude a una 'teoría de la reproducción', como se la denomina generalmente, sino de la "violencia simbólica". La reproducción es el resultado de la 'violencia simbólica' que ejerce de manera sistemática y duradera el sistema de enseñanza. En este Libro I aparecen los conceptos centrales de la teoría, contenidos en un conjunto de proposiciones que apuntan a sostener la tesis general del trabajo. Esta tesis afirma que el sistema escolar, por la forma en que actúa, es un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales. "Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como 'neutro' u 'objetivo' en relación a las clases sociales. Aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo; a partir de aquí las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales"[4]. El modelo de análisis desarrollado en el Libro I tiene, para los autores, pretensiones de validez general, es decir, puede aplicarse para el análisis de cualquier sistema educativo. Consiste en el desarrollo de una serie de proposiciones que develan cómo actúan, dentro del sistema, los mecanismos de la dominación propios de una sociedad estratificada en clases sociales. Al develar esos mecanismos, el modelo pone de manifiesto, en el plano teórico, la falsedad del supuesto de la neutralidad y objetividad del sistema educativo respecto de

[2] Bourdieu, 1998, pág. 157.
[3] Esto escribe M. Subirats en su introducción a la edición castellana de *La Reproducción* (1981, pág. 9)
[4] M. Subirats, Introducción a *La Reproducción,* 1981, pág. 10.

la estratificación social. Las proposiciones principales son cinco y despliegan los conceptos fundamentales del modelo. A partir cada una de ellas se derivan otras de diferente grado, formando un complejo entramado de proposiciones relacionadas entre sí de manera lógica.

El "Libro II" tiene un título muy sugerente: "El mantenimiento del orden". En él, los autores aplican el modelo desarrollado en la primera parte al análisis del sistema educativo francés. Las relaciones lógicas entre las proposiciones se traducen aquí en hipótesis que se ponen rigurosamente a prueba en el plano fáctico. De ello resulta un cuerpo de evidencia empírica, conseguido por un equipo de investigación durante más de diez años de trabajo, destinado a mostrar la validez de la tesis sostenida por los autores. El contenido del Libro II viene a completar los resultados del estudio que Bourdieu y Passeron realizaron sobre los estudiantes universitarios franceses en *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*[5], donde demostraron empíricamente que la situación de los estudiantes frente a la cultura escolar difiere según su origen social y que las diferencias de origen se traducen en diferencias de aptitudes para responder a las exigencias de la escuela, lo cual condiciona la posibilidad de finalizar la carrera y obtener el diploma. En definitiva, por la forma en que opera, el aparato escolar no hace más que confirmar un resultado que ya estaba determinado de antemano: el éxito de los que, por su origen social, poseen la 'gran cultura', es decir, la selección de los elegidos (los 'herederos').

A pesar de su contenido aparentemente dispar por la forma elegida para su exposición, el Libro I y el II constituyen una unidad y deben ser tomados como tal. Al respecto, sus autores expresan lo siguiente: "A diferencia de un simple catálogo de relaciones de hechos o de una suma de proposiciones teóricas, el conjunto de proposiciones que se presenta en el libro I es el resultado del esfuerzo para constituir, en un sistema susceptible de control lógico, por una parte, las proposiciones que se han construido para y por las operaciones mismas de investigación o que han aparecido como exigencia lógica para fundar en ellas los resultados, y por otra parte, las proposiciones teóricas que han permitido construir, por deducción o por especificación, proposiciones directamente susceptibles de ser verificadas empíricamente"[6]. Dicho en términos más sencillos, los dos libros unen de modo lógico y sistemático, la teoría con la investigación empírica. Esta estrategia de trabajo de Bourdieu y Passeron responde a las exigencias que los padres fundadores de la sociología aplicaron en sus estudios e impusieron para la disciplina.

Por razones obvias, vamos a tratar de analizar aquí solamente el modelo teórico. Haremos referencia a las cinco proposiciones de primer gra-

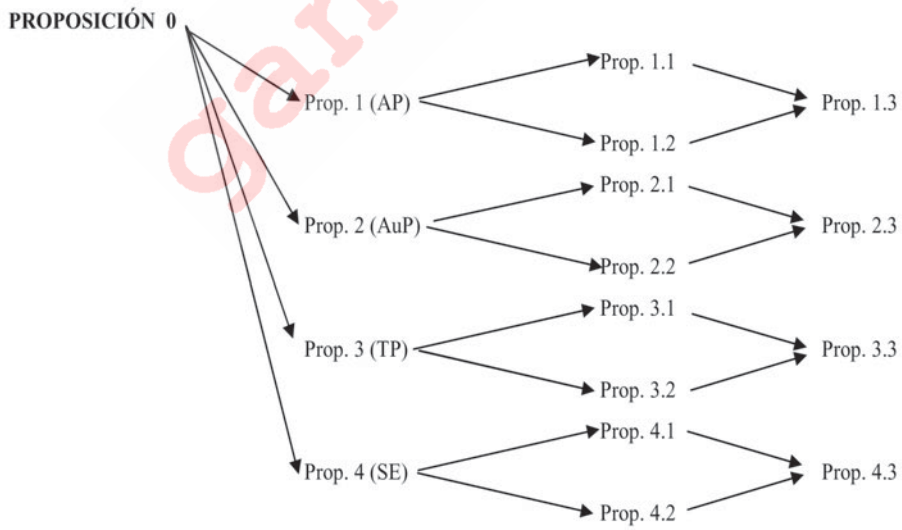
[5] La edición en idioma castellano lleva como título *Los estudiantes y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 1967).

[6] Bourdieu, 1981, pág. 35

do, es decir, las fundamentales. Cada una de ellas contiene los conceptos centrales del modelo. Hacer este recorte implica una referencia incompleta y fragmentaria al trabajo de Bourdieu y Passeron, lo cual encierra, sin duda, el riesgo de pasar por alto aspectos importantes y no ser del todo fieles al pensamiento de sus autores. Nada más aconsejable para evitar estos riesgos que acudir a la fuente, es decir, hay que leer el libro, una tarea bastante ardua por cierto, pero muy estimulante.

Para facilitar la comprensión del modelo, presentamos en la Figura nº 1 parte del esquema elaborado por Bourdieu y Passeron con el objeto "ayudar al lector a aprehender la organización del conjunto de proposiciones presentado en el libro I". Nuestro esquema representa las relaciones lógicas más importantes y las correspondencias entre las proposiciones centrales del mismo grado; hemos dejado de lado todas las que se derivan de ellas. Las proposiciones de primer grado se refieren a la Acción Pedagógica (AP), las de segundo a la Autoridad Pedagógica (AuP), las de tercero al Trabajo Pedagógico (TP) y las de cuarto al Sistema Escolar (SE). Son éstas, las de cuarto grado, las que Bourdieu y Passeron aplican en el libro II al análisis del sistema educativo francés. De este conjunto de proposiciones deriva todo el entramando del modelo, que comprende alrededor de ochenta proposiciones.

Figura nº 1: Proposiciones fundamentales del modelo de la 'violencia simbólica'



1. Violencia simbólica

El concepto de 'violencia simbólica', que recuerda a la concepción weberiana de la educación y la relación pedagógica, constituye el núcleo

de la 'teoría de la violencia simbólica'. Este concepto está definido en la primera de las proposiciones que configuran el modelo. Recordemos que, para Bourdieu y Passeron el modelo vale para toda formación social (familia, grupos, organizaciones, escuela, etc.) que cumple funciones de transmisión cultural en la sociedad, sea de manera implícita (educación difusa), o institucionalizada (educación institucionalizada). Todas las proposiciones se aplican a cualquiera de esas formaciones. Solamente las de grado cuatro se refieren específicamente al sistema escolar, agencia a la que se le asigna de manera explícita la función de educar y cuenta para ello con agentes especialmente entrenados para llevar a cabo la tareas inherentes a esa función.

> Proposición 0:
> *"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza"* (pág. 44).

La 'violencia simbólica' designa un poder de imposición de significados cuya característica fundamental es que oculta su verdadera naturaleza, es decir, no aparece como una imposición fundada en relaciones de fuerza en las cuales unos ejercen poder sobre otros. El concepto de poder en *La reproducción* surge de las teorías de Marx, Weber y Durkheim sobre los fundamentos del poder, en el sentido que contempla elementos de las tres perspectivas, pero remite fundamentalmente a la concepción de Max Weber. Éste define al poder como la posibilidad que tiene un actor de imponer su voluntad a otros, aun a costa de la resistencia de éstos. En la 'violencia simbólica' el poder de imposición no aparece como tal, sino que es aceptado por el receptor de los significados que se imponen, en virtud de la legitimidad que el receptor le otorga al transmisor. Esta representación de legitimidad del poder de imposición refuerza y perpetúa ese poder.

En el caso del sistema educativo, el poder consiste en la posibilidad que tiene un agente (el docente) de imponer determinados significados culturales (no cualquier significado) y de imponerlos como legítimos, a otro agente (el alumno) que no opone resistencia a ello. En el sistema de enseñanza, este poder de imposición se ejerce de manera sistemática y duradera por parte de agentes autorizados y especialmente entrenados por el propio sistema para llevar a cabo la tarea de imposición. Por su parte, el que recibe la acción, otorga legitimidad al sistema y sus agentes, de modo que considera que su deber es obedecer el mandato. Esta representación de legitimidad, que corresponde al plano simbólico y tiene carácter subjetivo, es lo que facilita y perpetúa las relaciones de poder que, en el plano objetivo o estructural, son propiamente relaciones de fuerza. En otras palabras, hay a la vez una autonomía y una dependencia relativa de las relaciones simbólicas respecto de las relaciones de fuerza objetivas.

ganz1912

2. Acción pedagógica y arbitrariedad cultural[7]

La proposición 1 y las que de ella se derivan, hacen alusión a la acción pedagógica (AP) y la arbitrariedad cultural, que es otro concepto clave del modelo elaborado por Bourdieu y Passeron. Ambas nociones, la de violencia simbólica y la de arbitrariedad cultural, son inseparables puesto que los significados que toda acción pedagógica (AP) intenta inculcar corresponden a un 'arbitrario cultural'.

> Proposición 1: "*Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.*" (pág. 45)

> Proposición 1.1: "*La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).*" (pág. 46)

> Proposición 1.2: "*La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.*" (pág. 48)

> Proposición 1.3: "*El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la proposición 1.1) del poder de imposición de una AP es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la proposición 1.2) de la cultura impuesta.*" (pág. 49)

Para Bourdieu y Passeron, el alcance de las proposiciones referidas a la AP se halla definido por el hecho de que se aplican a toda formación social que cumple tareas educativas, sean éstas difusas (informales) o explícitas (institucionalizadas). La formación social se entiende aquí como un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases sociales. La AP es difusa cuando es ejercida por todos los miembros educados de una formación social; es institucionalizada, cuando los que la ejercen son los agentes designados a ese efecto por una institución directa, indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa.

Toda AP, sea difusa o institucionalizada, impone e inculca una arbitrariedad cultural, según un modelo arbitrario de imposición e inculcación (educación). En otras palabras, toda AP supone la imposición de una do-

[7] Los comentarios al texto de cada una de las proposiciones recogen, en parte, las explicaciones contenidas en una Ficha de Cátedra elaborada por la Lic. Isabel Manassero para los alumnos de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

ble arbitrariedad. Por un lado, la arbitrariedad de lo impuesto, ya que transmite, como dignos de ser transmitidos, es decir 'legítimos', un conjunto de significados y contenidos seleccionados en un proceso de exclusión e inclusión que no puede deducirse de ningún principio universal, físico o espiritual, sino que proviene de los valores y la cultura de un grupo o clase particular. Y por el otro, la arbitrariedad en el modo de imposición, puesto que las condiciones sociales de la instauración de una relación de comunicación pedagógica constituyen una relación de fuerza, de dominación-dependencia.

Para poder ejercerse y alcanzar su efecto propio, la AP impone el desconocimiento social de su verdad objetiva como violencia y poder simbólico. La arbitrariedad de la imposición y del contenido impuesto 'no aparece nunca en su completa verdad', 'es desconocida', 'logra ocultarse como tal'. A partir de este desconocimiento o enmascaramiento de la verdad objetiva de su funcionamiento se define el principio de legitimidad de la AP y la justificación ideológica del orden social que reproduce a través de su funcionamiento.

La AP expresa y reproduce las relaciones de fuerza entre grupos o clases de una formación social determinada. Estas relaciones de fuerza se encuentran tanto en el origen de la AP, como en el desconocimiento de su verdad objetiva y el reconocimiento de su legitimidad.

Toda AP dominante es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que, en una relación de comunicación pedagógica, inculca e impone como sistema simbólico legítimo significados que corresponden, en una formación social determinada, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y pedagógicos) de los grupos o de las clases dominantes. Por lo tanto, toda AP dominante, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, contribuye a reproducir las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que la sustentan.

La legitimidad de la AP dominante es uno de los instrumentos que aseguran y perpetúan la dominación de un grupo o de una clase. El reconocimiento de la legitimidad de una dominación constituye siempre una fuerza que refuerza la relación de dominación establecida, al impedir la aprehensión de dicha relación como tal, es decir, como relación de dominación.

3. Autoridad pedagógica

Las proposiciones de segundo grado se refieren a la autoridad pedagógica (AuP). Para que el ejercicio de la AP sea eficaz, es decir, consiga su objeto propio (inculcar significados e inculcarlos como legítimos) deben darse dos condiciones sociales: por una parte, la AP debe estar dotada de legitimidad, o sea, debe constituirse como AuP, y por otra, la instancia encargada de ejercerla debe ser relativamente autónoma de las relaciones

de fuerza que sustentan la AP.

> Proposición 2: "*En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio, o sea propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la proposición 1.1), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la proposición 1.2), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la AuP y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla.*" (pág. 51-52)

> Proposición 2.1*: "En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula."* (pág. 53)

> Proposición 2.2: "*La AP, en tanto que está investida de una AuP, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima.*" (pág. 63)

> Proposición 2.3: "*Toda instancia (agente, institución) que ejerce una AP sólo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica.*" (pág. 65)

No cabe duda que el concepto de AuP remite a la sociología de Weber, que define la autoridad como el ejercicio legítimo de la dominación. La autoridad pedagógica es también una violencia simbólica, pero investida de una cualidad adicional, la legitimidad; en consecuencia, la obediencia al mandatario y al mandato específico del que aquél es titular, aparece como obligatoria para el dominado. El alumno se somete a la autoridad del profesor porque reconoce su legitimidad para ejercer el poder de imposición, es decir, para imponer el mandato.

En el sistema educativo que, como vimos antes, es una formación social explícitamente destinada a educar, los docentes, agentes legitimados para el ejercicio de la violencia simbólica, actúan como mandatarios institucionales y en tanto tales, están investidos de la autoridad necesaria (AuP) para que su mandato no pueda ser resistido por el dominado. La eficacia de la AP reside en que el poder de imposición que tiene el dominador es ignorado como tal por el dominado. El alumno considera 'natural' que el profesor enseñe; difícilmente definirá la tarea de enseñanza en términos de 'ejercicio del poder de imposición'. Por el contrario, cuanto más cumple el docente con su función de enseñar, es decir, cuanto más ejerce su poder de imposición, más preeminencia adquiere frente a los alumnos.

La AuP es así un poder de violencia simbólica, es decir, un poder arbitrario de imposición (coacción psicológica, diría Max Weber), que se ignora como tal y se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, que impone significaciones y las impone como legítimas.

El reconocimiento objetivo de la AuP como autoridad legítima supone dos cosas. Por un parte, que quien ejerce la AP, en virtud de la posición que ocupa, aparece como transmisor legítimo, o sea, digno de transmitir lo que transmite, autorizado para imponer su recepción y controlar su inculcación mediante sanciones (físicas o simbólicas, positivas o negativas), socialmente aprobadas o garantizadas. Y por otra, este carácter de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

A su vez, los receptores de la comunicación pedagógica, en virtud de la posición que ocupan, están dispuestos a reconocer la legitimidad de la AuP de los transmisores y de la información transmitida por éstos y, por lo tanto, a recibir e interiorizar el mensaje. Además, al producirse la legitimidad de lo que se transmite, se designa lo transmitido (arbitrariedad cultural dominante) como digno de ser transmitido (cultura legítima) por el sólo hecho de ser transmitido legítimamente.

De esta manera, gracias a la AuP, se cierra un círculo que refuerza el poder de imposición de los grupos o clases dominantes y refuerza también la vigencia de los significados que se imponen, es decir, del arbitrario cultural que constituye el contenido del mensaje que los agentes autorizados transmiten.

4. Trabajo pedagógico y *habitus*

Tenemos en las proposiciones de tercer grado todo lo referente al trabajo pedagógico (TP). Así como el concepto de AP es inseparable del concepto de arbitrario cultural, el concepto de TP es inseparable del de *habitus*. Bourdieu y Passeron definen al TP como el ejercicio, por parte de un mandatario institucional, de una AP (violencia simbólica) llevada a cabo por una AuP, de manera sistemática y regular durante un tiempo prolongado, a fin de lograr la formación de un *habitus* en los individuos que están sometidos a ella. Dicho en otros términos, el resultado de este TP, que necesita para su ejercicio de una AuP, es la formación en ellos de un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el *habitus*, que permanece en el tiempo incluso cuando la acción ha cesado de producirse.

> Proposición 3: "*Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (proposición 2.3), la AP implica el*

TP como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada." (pág. 72)

Proposición 3.1: "Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la AuP necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas." (pág. 73)

Proposición 3.2: *"En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y la cultura inculcada. "* (pág. 77)

Proposición 3.3: *"En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario característico de un grupo o clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus."* (pág. 83)

En una formación social determinada, la delegación que fundamenta la AP dominante implica, además de la delimitación del contenido inculcado, una definición del modo de inculcación y de la duración de la inculcación que definen el grado de realización del TP. El trabajo pedagógico (ejercido por la escuela, la familia, una iglesia, etc.), es una acción de inculcación continua y prolongada, que tiene por efecto producir individuos dotados de una formación duradera y transferible, un *habitus,* que perdura en el tiempo una vez que cesa la AP.

El *habitus*, como sistema de esquemas de percepción, pensamiento y acción, y como producto de la interiorización de una arbitrariedad cultural, una vez que cesó la AP, es capaz de engendrar prácticas que:

- Reproducen, más allá de toda reglamentación expresa y por efecto de la inculcación en el mayor número posible de campos, las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural inculcada. Es decir, prácticas que producen su efecto de reproducción de las estructuras objetivas;
- Producen la integración intelectual o moral del grupo, sin recurrir

a la represión externa y a la coerción física al interiorizarse las disciplinas, las censuras, las exclusiones etc., en forma de autodisciplinas, autocensuras, autoexclusiones.

"... uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimo (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y arte popular) y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural)"[8].

El TP, que necesita de la AuP como condición previa para su ejercicio, tiene un segundo efecto: consagrar la AuP y, por lo mismo, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca. Además, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, el TP produce, en primer lugar, la legitimidad del producto (como objeto digno de ser consumido material o simbólicamente); en segundo lugar, la propensión a consumir este objeto (provoca la necesidad del producto); y por último, el consumidor legítimo, es decir, un individuo dotado de la definición social del producto y de la disposición a consumirlo en su forma legítima.

Bourdieu y Passeron distinguen el TP pedagógico primario del TP secundario. El primero se realiza en grupos como la familia, que es la formación social encargada de ejercer la AP primaria (socialización primaria, en términos de Berger y Luckmann). Este TP produce un *hábitus* primario, característico de un grupo o una clase social, que está en el origen de cualquier otro *hábitus*.

El TP secundario corresponde a la AP secundaria, que se realiza fundamentalmente en las agencias de educación institucionalizada. El grado de productividad específica de cualquier TP secundario, está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (arbitrariedad cultural impuesta) del *habitus* inculcado por el TP primario (arbitrariedad cultural originaria). Dicho en otros términos, esa productividad depende de lo que se pretende con la inculcación, es decir, si ésta está dirigida a realizar la sustitución de un *habitus* por otro (reeducación, desculturización) o a confirmar el *habitus* primario (mantenimiento o reforzamiento).

En este sentido, los autores destacan que el éxito de toda educación escolar depende de la educación primaria que la ha precedido, ya que por medio de enseñanzas vinculadas a las conductas cotidianas de la vida, de la adquisición de la lengua materna o la manipulación de los términos,

[8] Bourdieu y Passeron, 1981, pág. 83

etc., los diferentes grupos o clases sociales dominan en estado práctico disposiciones lógicas que, por ejemplo, predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o en la interpretación de una obra de arte.

5. El sistema de enseñanza institucionalizado y sus funciones

Las proposiciones de grado cuatro están dedicadas a la AP que se lleva a cabo en el sistema de enseñanza institucionalizado (SE), es decir, en la agencia que tiene como función explícita impartir lo que Bourdieu y Passeron llaman educación institucionalizada. Dentro de este sistema, la AuP se traduce en autoridad escolar (AuE), y el TP secundario, en trabajo escolar (TE), que es un trabajo pedagógico específico y reglamentado.

Proposición 4: *"Todo SE institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)."* (pág. 95)

Proposición 4.1: *"Dado 1) que un SE sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un TP capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); dado 2) que un SE debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un habitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un 'trabajo escolar' (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla."* (pág. 98)

Proposición 4.2: *"Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la vio-*

Siglo 21

lencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica". (pág. 102).

Proposición 4.3: *"En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia)."* (pág. 108)

Por la lógica de su funcionamiento, el SE tiene una tendencia a la autorreproducción. Esto es así por lo siguiente: i) el SE detenta el monopolio de la producción de los agentes encargados de la reproducción de la arbitrariedad cultural (produce agentes que reproducen con su práctica pedagógica la formación de la que son producto); y ii) produce y reproduce las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica.

Por otra parte, todo SE posee una autonomía relativa con relación a los intereses de las clases dominantes. La definición completa de esta autonomía relativa del SE debe tener siempre en cuenta los servicios específicos que esta autonomía presta a la perpetuación de las relaciones de clase.

Se puede señalar una serie de características de un SE institucionalizado que le permiten constituirse en un instrumento de conservación del orden social, es decir, de reproducción de las relaciones de dominación existentes:

- Todo SE está formado por un cuerpo permanente de especialistas específicamente reclutados, formados y delegados para realizar el 'trabajo escolar' (TE), mediante procedimientos controlados por la institución, en lugares y momentos determinados, usando instrumentos standarizados e igualmente controlados. Este cuerpo de agentes especializados está dotado de una formación homogénea y de instrumentos (instrucciones pedagógicas, manuales, programas, etc.) homogéneos y homogeneizantes, que evitan e impiden el ejercicio de un TE heterogéneo y heterodoxo. La homogeneidad y ortodoxia del TE presenta a la cultura escolar como cultura

rutinizada y ritualizada. Este cuerpo de agentes especializados en el SE, al estar dotado como veremos de autoridad escolar (AuE), ejerce su función de manera legítima.

- Como instancia relativamente autónoma, todo SE produce y reproduce el reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica y, por lo tanto, produce y reproduce el desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce.
- Todo SE dota a sus agentes de una autoridad delegada, o sea, de AuE (forma institucionalizada de la AuP). La legitimidad de la institución exime a los agentes de la institución de la tarea de confirmar y conquistar continuamente su AuP. La AuE procede de una legitimidad de función, garantizada por la institución, y que es socialmente objetivada y simbolizada mediante procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan, etc. La legitimidad de función de la autoridad de un agente del SE (AuE), está enmascarada, al presentarse como una autoridad cuyo fundamento y origen se encuentra en la persona del maestro. Al desviarse la autoridad de función en beneficio de la persona del funcionario, se produce la ilusión de la independencia del ejercicio del TE respecto a sus condiciones sociales e institucionales.

Gracias a estos atributos, todo SE produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales para: i) el ejercicio de su función propia o interna de inculcación, es decir, una función de integración intelectual y moral; y ii) la realización de su función externa de reproducción social de las relaciones de clase. Cumple esta función externa al reproducir la transmisión hereditaria del capital cultural, y la reproducción de los valores y la cultura de una clase particular como cultura objetiva y legítima rechazando la cultura de otros grupos sociales (arbitrariedad cultural). Las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza.

Para Bourdieu y Passeron, además de realizar su función interna o propia (inculcación de la cultura) y su función externa (reproducción del orden social), el SE logra realizar perfectamente una tercera función de carácter ideológico, que consiste en la legitimación del orden establecido. Y lo hace porque, acreditando la ilusión de su neutralidad y autonomía absoluta, logra ocultar las relaciones que unen la función de inculcación a la función de conservación de la estructura de relaciones de clase característica de una sociedad.

Para comprender adecuadamente la naturaleza de las relaciones que unen el sistema escolar a la estructura de relaciones de clase, los autores ponen de relieve en los dos sujetos de la relación pedagógica (alumnos y

docentes) el sistema de relaciones circulares que unen 'estructuras' y 'prácticas' por la mediación de los *habitus,* en tanto sistemas de disposiciones productos de las estructuras, productores de prácticas y reproductores de estructuras[9].

Las estructuras objetivas producen los *habitus* de clase y las disposiciones y predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y perpetuación de las estructuras.

Desde esta perspectiva, los sistemas de disposiciones (*habitus*) constituyen uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las probabilidades escolares. Estas probabilidades revelan las posibilidades de éxito escolar de los alumnos provenientes de diferentes clases sociales. Son una manifestación objetivamente observable de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase.

Las disposiciones y predisposiciones (aspiraciones, esperanzas, voluntad, motivaciones, etc.) del individuo respecto de la escuela dependen de las posibilidades objetivas de utilizarla y de triunfar que están ligadas a las distintas clases sociales. Por ejemplo, las disposiciones y predisposiciones negativas que conducen a la autoeliminación, entre otras, el desprecio de sí mismo ('la cabeza no le da para otra cosa, sólo para trabajar') o la desvalorización de la escuela y de sus sanciones ('la mejor escuela es la calle', 'lo que se aprende en la escuela no sirve para nada'), pueden comprenderse como una anticipación consciente de las sanciones que la escuela reserva objetivamente a las clases dominadas.

Por su parte, el SE tradicional, al aparentar que su acción de inculcación está sustentada en un principio de igualdad escolar y que los rendimientos escolares diferenciales se deben a las aptitudes innatas de los individuos o al mérito de la persona, independientemente de todas las determinaciones de clase (cuando en realidad no hace más que confirmar y reforzar un *habitus* de clase que, constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares), realiza una función de legitimación y conservación del orden establecido. Por ejemplo, el SE universitario, a la hora de desarrollar actitudes estéticas o científicas, privilegia ciertas aptitudes (lecturas menos escolares; una relación distante, fría, y desinteresada con el mundo, con el lenguaje y la cultura) que son más frecuentes entre los estudiantes que, por provenir de una familia relativamente liberada del pragmatismo impuesto por las urgencias de la necesidad económica, pueden manifestar un desapego que da la impresión de mayor seguridad intelectual.

En este contexto, los autores destacan cómo el SE persuade a las cla-

[9] Es importante advertir que el concepto de *habitus* adquirió otras connotaciones en trabajos de Bourdieu posteriores a *La Reproducción*. Para una revisión de la evolución de este concepto aconsejamos la lectura de Gutiérrez (1995), que contiene un desarrollo bastante completo y bien documentado del marco conceptual elaborado por Bourdieu.

ses por él excluidas, de la legitimidad de su exclusión, impidiéndoles comprender e impugnar los principios con base en los cuales las excluye. En otras palabras, el SE consigue hoy con la ideología de los 'dones naturales' y de los 'gustos innatos' los siguientes resultados: i) disimular el destino social que ya estaba asignado previamente a las clases dominadas; ii) ocultar que las jerarquías escolares que produce, reproducen las jerarquías sociales; iii) perpetuar y legitimar la reproducción circular de las jerarquías sociales y de las jerarquías escolares, es decir, la estructura de relaciones de clase.

> *"El sistema escolar, con las ideologías y efectos que engendra su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios han sido para formaciones sociales que diferían tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases como por la naturaleza del privilegio transmitido.* [...] *No pudiendo invocar el derecho de la sangre -que su clase ha rechazado históricamente a la aristocracia-, ni los derechos de la naturaleza -arma dirigida en otras ocasiones contra las distinciones nobiliarias que correría el riesgo de volverse en contra de la 'distinción' burguesa-, ni las virtudes ascéticas que permitían a los empresarios de primera generación justificar su éxito por los méritos-, el heredero de los privilegios burgueses debe recurrir hoy a la certificación escolar que atestigua a la vez su dones y sus méritos.* [...] *Así, en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de los títulos escolares, la escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión."*[10]

6. Principales críticas a *La Reproducción*

Antes de mencionar estas críticas, nos interesa destacar el valor intrínseco del libro, aquello que permite definirlo como una obra clásica en sociología de la educación, y por lo tanto, de lectura obligatoria, aunque tenga ya más de treinta años. Lo que encontramos en *La Reproducción* es pura sociología. En primer lugar, presenta un marco conceptual que logra integrar el pensamiento de Marx, Durkheim y Weber en una síntesis superadora de las 'parejas epistemológicas' (Bourdieu, 2005) que dificultan una comprensión completa de la vida social. En segundo lugar, desarrolla una lógica de razonamiento estrictamente sociológico; al margen del lenguaje complicado de los autores, la exposición resulta un ejemplo claro de la forma en que la sociología observa, piensa y analiza la realidad so-

[10] Bourdieu y Passeron, 1981, pp. 268-269

cial. Por último, hay que destacar el rigor metodológico que se imponen los autores para verificar sus hipótesis, sin hacer del método un fin en sí mismo. En síntesis, el libro no sólo tiene valor científico, sino también didáctico: constituye una muestra de lo que significa pensar sociológicamente e investigar en sociología.

Se podría decir, también, que el trabajo de Bourdieu y Passeron tiene, además, un valor político, en la medida en que logremos poner entre paréntesis el escepticismo al que conduce su resultado final. Al darnos a conocer cómo operan los mecanismos que hacen posible la reproducción del orden social, y el papel que cumple la educación institucionalizada en el proceso, los autores nos colocan en mejores condiciones para diseñar cursos de acción y adoptar estrategias que permitan neutralizarlos.

Con relación a las críticas más comunes a *La Reproducción*, podemos mencionar, en primer lugar, las que aparecen en el propio libro. En este sentido, la introducción de Marina Subirats a la edición castellana y la de Giovanni Bechelloni a la edición italiana, que también figura en esa edición, resultan muy ilustrativas. Ambos coinciden en todos los puntos, aunque Bechelloni avanza un poco más que su colega, poniendo en cuestión el uso que Bourdieu y Passeron hacen de algunos conceptos, como el de 'arbitrariedad cultural', entre otros. Una mirada atenta a estas dos introducciones puede ayudar al lector a comprender las dificultades que plantea la lectura del libro y a descubrir sus aspectos más discutibles.

M. Subirats afirma con razón que *La Reproducción* es uno de los libros más ambiciosos y polémicos que se han escrito en los últimos tiempos sobre el sistema escolar[11]. Destaca, en primer lugar, lo complicado del estilo de exposición elegido por los autores. "Por una serie de motivaciones complejas, entre las que un cierto alarde de ironía no es tal vez lo menor, éstos [los autores] utilizan, para desmontar pieza por pieza el funcionamiento del sistema académico, unas formas y un lenguaje profundamente anclados en la tradición escolar, y por ello, asequibles en su totalidad, de modo casi exclusivo, a los individuos que disponen de los instrumentos típicos de esta tradición, o por decirlo en otros términos, que constituyen los productos característicos del sistema escolar. Con ello, nos arrastran, y se ven, a su vez, envueltos en una serie de espejos sin fin, en el que queda diluida, en cierto modo, la fuerza de las tesis enunciadas, al fragmentarse en parcelas múltiples, superponerse, enlazarse y reflejarse de nuevo unas a otras, creando un sistema circular de interconexiones."[12]. Este párrafo de Subirats describe muy bien las dificultades que presenta al lector el estilo de la obra.

En cuanto a las críticas más sustantivas, Subirats y Bechelloni señalan varias cuestiones muy importantes. Ante todo, afirman que la pretensión de los autores de generalizar el modelo al ámbito de cualquier sociedad es un error. El sistema de enseñanza francés tiene características muy

[11] Recordemos que esto se escribe en 1977, siete años después de la aparición de la obra en francés.
[12] Subirat, Introducción a *La Reproducción*, 1981, pág. 9

particulares, que hacen de él un caso excepcional en las sociedades capitalistas. Es fácil constatar, escribe Subirats, que los mecanismos de legitimación del orden establecido carecen, en otras sociedades también capitalistas, del refinamiento y al mismo tiempo de la eficacia ideológica característicos de este modelo. En ellas no existe la tradición de 'gran cultura burguesa' propia de la sociedad francesa, y tampoco existe la experiencia directa de un sistema educativo formalmente homogéneo como el francés.

Con iguales argumentos, y otros nuevos, Archer (1981) también afirma que el modelo no se puede aplicar a ningún otro sistema educativo que no sea el francés. Sostiene que Bourdieu y Passeron pasan por alto el hecho de que el sistema escolar es un subsistema de la sociedad, por lo tanto, no prestan atención a las líneas de interacción e influencias recíprocas entre los sistemas educativos nacionales y las estructuras sociales más amplias de las que surgieron en algún momento y sobre las cuales operan actualmente. Estas líneas de interacción, o sea, las formas en que el subsistema educativo se inserta en el sistema social, han sido configuradas de distinta manera a lo largo del tiempo y en diversos países, en consecuencia, constituyen una constante que no se puede desestimar, bajo el supuesto de que el sistema actúa del mismo modo y ejerce el mismo tipo de influencias cualquiera sea el contexto o la cultura de que se trate.

Una segunda crítica importante tiene que ver con el carácter circular de la tesis de *La Reproducción*, postura que sostienen casi de manera unánime todos sus críticos. Si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, una arbitrariedad sustituye a otra. Por lo tanto, toda rebelión o crítica por parte de los profesores o los estudiantes es inútil porque están condenadas desde su origen a la recuperación, y en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar. No hay manera de escapar a la 'violencia simbólica'. Esta forma de ver el funcionamiento del sistema de enseñanza implica que no se puede hacer nada para cambiar las cosas; lo que sugiere, en el fondo, es que no hay otra alternativa que conformarse al *statu quo*. Subirats sintetiza la contradicción inherente a *La reproducción*: "Este rasgo de conformidad es el que provoca, en definitiva, la contradicción esencial del libro. La referencia a la relación de fuerzas entre las clases sociales como regulador del sistema escolar se convierte en un mero recurso formal, necesario para explicar ciertas modalidades del sistema. O es, por el contrario, un argumento idealista, si todo cambio se espera de una ruptura externa, actuando bruscamente sobre un sistema en el que ninguna crítica hace mella, ni tiene posibilidades de modificación interna. La operación consistente en poner de manifiesto las funciones enmascaradas del actual sistema escolar pierde toda su virulencia desde el momento en que se afirma que todo sistema escolar las lleva a cabo. La negativa a partir de un punto de vista específico de clase, en beneficio de una ciencia explicativa del todo, inclina a un determinismo que siempre hace el juego, en último término, al

sistema establecido."[13]

Archer (1981) agrega al anterior otro argumento más para rechazar el determinismo inherente a *La Reproducción*: suponer que las relaciones de clase son las que definen todo lo que ocurre dentro del sistema escolar y permiten, en definitiva, que las relaciones de poder se conviertan en control simbólico, significa ignorar un rasgo esencial del sistema educativo: su autonomía relativa. La educación no es una institución social totalmente permeable, eternamente abierta a la estructura social general, ni es un mero reflejo de la misma. Las diferencias de estructura de los sistemas escolares nacionales se traducen en diferencias sustanciales en la acción pedagógica que tiene lugar en cada uno de ellos; no es un mero resultado de las relaciones de fuerza imperantes en la estructura social global.

Otro punto que Archer (1981) pone en cuestión tiene que ver con lo que ella considera un descuido, en los planteos de Bourdieu y Passeron, de los orígenes sociales de los sistemas escolares, cuyo estructuración viene determinada por la interacción histórica[14]. Desde su punto de vista, ellos se interesan solamente por la génesis lógica del sistema, al preguntarse acerca de cómo tiene que ser un sistema de educación para que pueda cumplir con su función interna de inculcación cultural y su función externa de reproducción social. Atienden sólo a los determinantes funcionales, no a los condicionamientos históricos.

Finalmente, lo que no implica que consideramos con esto haber agotado el tema, podemos mencionar una crítica que hace Bernstein (1990) a las teorías de la reproducción en general, y a Bourdieu y Passeron en particular. Según Bernstein, toda teoría de la reproducción cultural debe ser capaz de "generar los principios de descripción de sus propios objetos". Desde su punto de vista, sobre la base de los conceptos de *La Reproducción* (AP, TP, *habitus*, etc.), no hay ninguna posibilidad de generar una descripción empírica de cualquier agencia de reproducción cultural. Las teorías de la reproducción están "interesadas sólo en comprender cómo las relaciones de poder externas son *transmitidas* por el sistema; no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino *únicamente en un diagnóstico de su patología*. [...] En cierto sentido, los conceptos son *diagnósticos*, remiten a la fuente de origen de una patología social."[15]

[13] Subirats, Introducción a *La Reproducción*, 1981, pág. 13

[14] En el capítulo destinado al análisis sociológico de los sistemas escolares hemos hecho referencia a la génesis social de los sistemas escolares, tal como la plantea Archer.

[15] Bernstein, 1990, pp. 19-20

ganz1912

Capítulo VIII

Basil Bernstein: la teoría del código y el análisis sociológico de la pedagogía[1]

Basil Bernstein (1924-2001), profesor emérito de la cátedra K. Mannheim de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, es considerado hoy uno de los principales sociólogos del mundo, fundamentalmente en el área de la sociología de la educación. Nacido de una familia de inmigrantes judíos, estudió en la School of Economics de la Universidad de Londres, donde obtuvo su licenciatura en Sociología. En 1960 comenzó su actividad académica en el University College de la misma universidad, alcanzando el grado de Doctor en Lingüística. Su obra pionera, desarrollada durante los últimos cuarenta años, constituye un verdadero hito en la sociología de la educación. Ella nos permite comprender la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela, y refleja, entre otras cosas, el interés de Bernstein por conocer y suprimir las barreras que impiden la movilidad social ascendente (Sadovnik, 2001).

Sus primeros trabajos, los más polémicos y controvertidos, se centraron en el estudio de las diferencias de clase social en el uso del lenguaje. En ellos planteaba la relación entre la división del trabajo, la socialización en la familia y la forma en que esto influía en el aprendizaje de los niños en la escuela. Más adelante se dedicó a explorar el vínculo entre los procesos educativos y las relaciones de poder y de clase; se propuso elaborar un modelo explicativo que relacionara los niveles macrosociales, institucionales e interaccionales. Desde su punto de vista, con esto no sólo superaba la polarización entre lo macro y lo micro, sino que evitaba el determinismo propio de las teorías de la reproducción que, en su opinión, se limitaban a describir el papel reproductor de la escuela sin explicar lo que ocurría realmente dentro de ellas (Bernstein, 1998). A Bernstein le preocupaba dilucidar una cuestión relacionada con la naturaleza misma de lo social: cómo la estructura social, el 'afuera', interviene en la conformación de la conciencia, el 'adentro', y cómo actúan la distribución del poder y los principios de control social en ese proceso.

[1] La citas correspondientes al libro de Bernstein (1975), han sido tomadas de la versión inglesa y traducidas por la autora. En ningún caso se utilizó la versión española de este libro publicada por Editorial Akal.

Haciendo un balance general de los logros de Bernstein, podemos afirmar que consiguió muchas cosas importantes. Ofreció, en primer lugar, una teoría del conocimiento escolar y su transmisión, demostrando cómo se transmite el contenido de la educación; en segundo lugar, puso en relación los aspectos sociolingüísticos de su obra más temprana con el análisis de los códigos de la escuela; y en tercer lugar, al relacionar el proceso y contenido de la escuela con las diferencias de las clases sociales puso de manifiesto las consecuencias de esas diferencias en el *curriculum* y la pedagogía (Sadovnik, 2001).

En lo que sigue vamos a tratar de recuperar los principales conceptos de la teoría del código, para analizar luego cómo se aplican estos conceptos al estudio de las relaciones entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógicos. Pero antes de eso nos parece importante hacer una aclaración sobre el carácter de la obra de Bernstein, a fin de evitar malas interpretaciones. Debemos recalcar que Bernstein formula una teoría sociológica de la pedagogía; de ninguna manera ésta debe ser interpretada como una teoría pedagógica, y menos aún como una propuesta para la didáctica, como pretenden algunos pedagogos. Lo que él elabora es un conjunto de conceptos y modelos teóricos estrictamente sociológicos que le sirven para analizar y explicar las prácticas pedagógicas. No hay en ellos nada que tenga que ver con propuestas para esa práctica; su objetivo no es resolver los problemas que ésta presenta, sino analizarla como una formación social que, en cuanto tal, está inevitablemente vinculada con la distribución del poder y los sistemas de control vigentes en la sociedad (Lista y Brigido, 2002). Esos modelos están orientados a "describir las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de trasmisión constitutivas de toda acción pedagógica y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva"[2]. Ellos no tienen carácter prescriptivo, ni sirven para evaluar, ni la acción pedagógica, ni las agencias en las cuales ésta tiene lugar.

1. La teoría del código: supuestos, conceptos y proposiciones centrales

Lo primero que es necesario afirmar sobre Bernstein, para ubicar su teoría en el contexto de la teoría sociológica, es que se trata de alguien que funda el núcleo de su trabajo intelectual en la sociología clásica, fundamentalmente en la obra de Durkheim, con el propósito, entre otros, de corregir la interpretación conservadora que de ella hizo la sociología norteamericana. En contra de lo que afirman algunos, Bernstein rechazaba la opinión de que su obra forma parte de la 'nueva sociología de la educación'. Afirmaba que ella era 'vieja' sociología, sobre todo porque tenía sus

[2] Bernstein (1998), pág. 35.

raíces en la sociología clásica. El objetivo primordial de todo su proyecto era desarrollar una teoría durkheimiana que: i) permitiera analizar la forma en que los cambios producidos en la división del trabajo van creando diferentes sistemas de significado y códigos; ii) ofreciera clasificaciones analíticas de estos sistemas; y iii) incorporara en su planteamiento estructural un modelo de conflicto de las relaciones desiguales de poder (Sadovnik, 2001). Para ello, sin apartarse de las posturas durkheimianas, incorporó a su teoría general las categorías marxitas y weberianas de clase y relaciones de poder logrando una interesante síntesis.

Simplificando de manera extrema el complejo pensamiento de Bernstein, podríamos decir que el principal supuesto de toda su propuesta teórica se relaciona con el papel que la clase social, la división del trabajo y la distribución del poder, tienen en la conformación de la conciencia subjetiva, gracias a la mediación del código.

Para Bernstein, en las sociedades estratificadas en clases sociales, el origen de los códigos está en las relaciones de clase. Todo su esfuerzo de construcción teórica y de investigación empírica está orientado a descubrir los procesos mediante los cuales las relaciones de clase se traducen en relaciones de comunicación y en estructuras mentales. Se trata de un supuesto básicamente reproductivista (mucho más fuerte en la primera etapa de su obra) que no pone en duda la coerción estructural, sino que la da por sentada, aunque a diferencia de lo que sostienen las teorías de la reproducción, admite la posibilidad de resistencia y de cambio. Aplicada esta idea a la acción pedagógica que tiene lugar en el sistema educativo formal (objeto central de la obra más reciente de Bernstein), se advierte con cierta claridad que las relaciones de clase son el determinante principal de los tres sistemas de mensajes que constituyen el 'código de conocimiento educacional': el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. Como las relaciones de clase son una manifestación de la división del trabajo (tanto material como simbólico) en la sociedad, y por ende, de la distribución de poder y los principios de control que imperan en ella, son éstos, en definitiva, los que gobiernan todos los procesos de transmisión cultural que tienen lugar en el interior de las instituciones educativas.

En la Figura nº 1 presentamos un esquema que da cuenta de la base conceptual sobre la cual Bernstein construye su teoría de los códigos. Podemos ver allí cómo se vinculan los principales conceptos, cuál es la cadena de determinantes principales, y los diferentes niveles que Bernstein pone en relación para explicar la forma en que actúa el código. El primer nivel tiene carácter macroestructural, el segundo corresponde al nivel interaccional (micro) y el tercero (el sujeto) es el nivel subjetivo.

En lo que respecta al marco conceptual, Bernstein sostiene que su teoría del código cuenta con un número pequeño de conceptos. La mayoría de ellos es de un gran nivel de abstracción y su objetivo central es "describir las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de transmi-

SAGE 2012

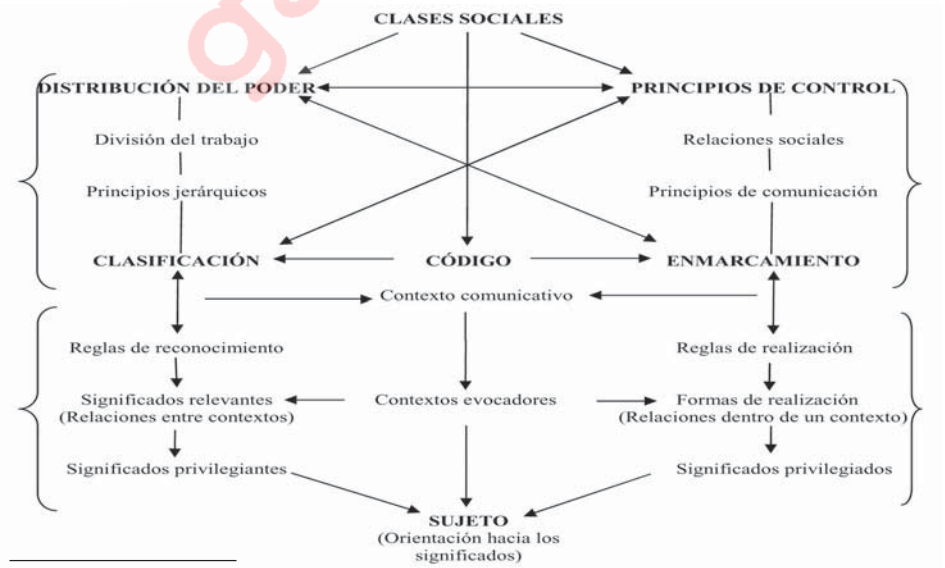
sión constitutivas de toda acción pedagógica y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva"[3]. Con ello intenta llenar el vacío que provoca la falta de "principios específicos de descripción" que permitan entender de qué manera los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia subjetiva.

1.1. Código

El concepto básico sobre el que Bernstein construye toda su teoría es el de *código*, y a partir de él genera todas las tesis que constituyen el núcleo de la teoría. Lo define de la siguiente manera:

"El código es un principio regulador [de las experiencias del sujeto] que se adquiere tácita e informalmente; no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. Se infiere a partir del habla. Los niños pequeños infieren las reglas gramaticales y ellos o ellas los ensayan. Y sabemos que el niño aprende de ese modo, porque el niño comete errores regulares, y cuando comete errores regulares significa que está siguiendo una regla. Los códigos son esencialmente principios semántico/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas. Pero estas últimas a su vez retroalimentan la especialización semántica creada por el código. Esta relación de retroalimentación sirve para proyectar claridad sobre el significado, y objetivarlo, lo cual conduce a otro avance en la exploración de los mensajes del código"[4].

Figura nº 1: Conceptos y relaciones centrales de la teoría del código



[3] Berstein (1998), pág. 35.
[4] Bernstein, 1990, pág. 49.

Una vez adquirido, el código se constituye en un dispositivo de posicionamiento del sujeto; regula lo que uno piensa, el modo de ser y cómo se ocupa el lugar en el que se está. Quien posee el código posee la 'regla de reconocimiento', es decir, puede identificar cuáles son los significados relevantes en un determinado contexto. También posee la 'regla de realización', lo que implica que puede generar en toda ocasión y de manera espontánea, lo que vale como conducta aceptable (forma de realización). Sin ser exactamente lo mismo, el concepto de código tiene cierta semejanza con el de *habitus*, de Bourdieu. Ambos designan disposiciones profundas y duraderas, adquiridas durante el proceso de socialización, que dirigen la conducta del sujeto (Bourdieu diría del agente) en una dirección determinada.

En el nivel micro-interaccional los códigos constituyen principios de selección y combinación de *significados relevantes*, de *formas de realización* de esos significados y de *contextos evocadores*. Bernstein produce un desplazamiento de estos conceptos al nivel macro-institucional y, al hacerlo, los significados relevantes se traducen en *prácticas discursivas*, las formas de realización en *prácticas de transmisión* y los contextos evocadores en *prácticas de organización*. Para poder derivar relaciones empíricas a partir de todos estos conceptos, que expresan la forma que en que se presenta el código en los diferentes niveles, Bernstein propone una reescritura de los mismos, produciendo un segundo tipo de desplazamiento, esta vez desde lo objetivo a lo subjetivo. Así, los significados relevantes se traducen en *orientaciones hacia los significados*, los contextos evocadores en *prácticas de interacción especializadas* y las formas de realización en *producciones textuales*. Con esta estrategia Bernstein pone en evidencia la forma en que lo macro se integra con lo micro y de qué manera lo estructural (lo objetivo) se manifiesta en la conciencia (lo subjetivo). En el Cuadro nº 1 se pueden observar estos desplazamientos desde lo objetivo a lo subjetivo en los diferentes niveles de análisis.

Cuadro Nº 1: Desplazamiento de lo objetivo a lo subjetivo en los distintos niveles

	Realidad Objetiva		Realidad subjetiva
Código	Nivel institucional (Agencia transmisora)	Nivel interaccional	Sujeto/agente
Significados	Prácticas discursivas	Significados relevantes	Orientación hacia los significados
Realizaciones	Prácticas de transmisión	Formas de realización	Producciones textuales
Contextos	Prácticas de organización	Contextos evocadores	Prácticas interactivas especializadas

Veamos ahora qué implica el código en los distintos niveles.

a) *Los significados relevantes.*
Para Bernstein, los códigos tratan esencialmente de significados, cons-

tituyen combinaciones de significados.

> "[...] son un principio semiótico, no un principio lingüístico, son transportados por el lenguaje, pero no tienen su origen en éste. Encuentran su origen fuera del lenguaje, aunque el lenguaje se convierta en transmisor de los códigos. Por tanto, resulta muy importante demostrar las relaciones de poder intrínsecas a los significados relevantes [...] Significados relevantes serían definidos como relaciones referenciales privilegiantes y privilegiadas. Y el significado del significado es dado por el contexto"[5].

Dicho en otros términos, los significados relevantes son los significados considerados legítimos en un contexto determinado. Hay un nexo entre código y contexto; diferentes contextos producirán diferentes significados, por lo tanto, el código también será distinto. Los códigos son los encargados de asegurar que ciertos significados sean *privilegiados* en un contexto dado. Pero estos mismos significados serán *privilegiantes* para el sujeto, confieren poder discursivo y *status* al hablante. La definición del significado legítimo es una cuestión de poder, por lo tanto, pertenece al sistema *clasificatorio* (estas relaciones se pueden observar en la parte izquierda de la Figura nº 1). Al tratarse de una cuestión de poder, regulada en consecuencia por el principio de clasificación, los significados relevantes (*privilegiantes*) son una función de las relaciones entre contextos (los significados varían de un contexto a otro). Los significados que son *privilegiados* (válidos, legítimos) en un contexto determinado son, en cambio, una función del *sistema de control* vigente *dentro* de ese contexto, por lo tanto, se relacionan con el principio de *enmarcamiento* (estas relaciones se pueden observar en la parte derecha de la Figura nº 1). Bernstein ilustra con un ejemplo la forma en que operan la *clasificación* y el *enmarcamiento*, dos principios cuyo significado precisaremos más adelante (el ejemplo que plantea se refiere a una situación que él estaba protagonizando como disertante durante el dictado de una conferencia).

> "[...] los significados ofrecidos aquí, en esta sala, pueden ser considerados privilegiantes, en el sentido de que el discurso es un lenguaje más bien extraño, no disponible para todo el mundo. Nos guste o no, por el hecho de estar aquí reunidos nos estamos, en cierto modo, privilegiando mutuamente, aunque las fuentes de esta situación proceden del exterior, de la estratificación de la sociedad. Y esas fuentes son exactamente aquellas en que *privilegiante* siempre será *relaciones entre*. Pero si es siempre *relaciones entre*, entonces privilegiante pertenece al sistema clasificatorio. Y lo que es privilegiado, los significados que son privilegiados, son una función del sistema de control en este contexto. En un contexto compuesto por personas, uno tiene sus disposiciones de control, no de poder, sino de control. De modo que eso es enmarcamiento. Las relaciones de control establecen, en este contexto, los tipos de significados que estoy ofreciendo; las relaciones de control son aquí de fuerte enmarcamiento. Si aquí tuviéramos enmarcamiento

[5] Bernstein, 1990, pág. 54.

débil, mis significados serían muy diferentes. Todavía nos hallaríamos en una situación de generar significados privilegiantes, aunque lo que fuese privilegiado será una función del enmarcamiento"[6].

En este ejemplo, Bernstein pone de manifiesto la forma en que operan el poder y el control en una situación de comunicación pedagógica concreta. Él, en tanto disertante, es quien define cuáles son los significados que pondrá a disposición de sus oyentes. Éstos, por su parte, constituyen un público selecto, en el sentido de que están allí porque han adquirido una formación especializada que los lleva a interesarse por el tema de la conferencia y comprender su contenido. El hecho de tener dicha formación está asociado, por cierto, a su pertenencia a una clase social. Al escuchar el mensaje que transmite el disertante, ellos acceden a un conjunto de significados privilegiados en ese contexto y en virtud de esto, logran poder discursivo y un cierto *status.* Esos significados se convierten en privilegiantes para los destinatarios de la conferencia. Hasta aquí lo que opera, en términos de la teoría, es el principio de clasificación, puesto que se trata de una cuestión de poder (poder para seleccionar y transmitir los significados privilegiantes en ese contexto). El otro aspecto de la situación se refiere al hecho de que, en el contexto de la conferencia, los significados que se distribuyen son privilegiados, en el sentido que son los que el disertante, haciendo uso de su poder discursivo, define como legítimos y válidos dentro de ese contexto. Lo que cuenta en este caso es el *control* de la comunicación en el contexto de la conferencia, y quién ejerce ese control. Por lo tanto, lo que opera aquí es el principio de enmarcamiento. En este caso se trata de un enmarcamiento fuerte porque el control es ejercido exclusivamente por el disertante; es él quién define cuáles son los significados privilegiados en la conferencia. Los que reciben el mensaje no tienen ninguna posibilidad de participar en la definición de esos significados, ni en la forma en que serán puestos a disposición de los oyentes.

b) Las 'formas de realización'

Las 'formas de realización' de los significados son los procedimientos mediante los cuales los significados son hechos públicos por medio del lenguaje, los gestos, las posturas, etc. La realización equivale al *cómo*, tiene que ver, en consecuencia, con el sistema de control propio de un contexto determinado, puesto que se trata de la comunicación de significados. El cómo, dice Bernstein (1990), se ocupa de la articulación de los significados, su puesta en palabras; supone la selección del vocabulario, de la sintaxis, de los gestos, de las distancias. El cómo tiene que ver con la comunicación, en consecuencia, lo que opera es el principio de enmarcamiento. Así como la definición de los significados relevantes es una función del poder (regulada en consecuencia por el principio de clasificación), las formas de reali-

[6] Bernstein, 1990, pág. 55.

zación, dado que se refieren a la comunicación, son una función del control, por lo tanto, son reguladas por el principio de enmarcamiento. En materia de significados relevantes cuentan las relaciones entre contextos; en materia de comunicación de esos significados interesan las relaciones dentro de un contexto determinado.

c) Los 'contextos evocadores'

Los contextos evocadores son los ámbitos en que se produce la realización de los significados relevantes. Al respecto Bernstein dice lo siguiente:

> "El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto definirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces, actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones. De modo que hay un nexo entre códigos y contexto. Determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes"[7].

Para cada contexto hay significados legítimos y formas de realización apropiadas. Lo que puede decirse y hacerse en el ámbito de una conferencia no es lo mismo que aquello que está permitido decir y hacer en un concierto, una reunión familiar, una celebración entre amigos, un oficio religioso, etc., etc. Cada uno de esos contextos exige de nosotros un comportamiento diferente. Para poder producir la conducta adecuada en cada caso debemos dominar, necesariamente, los códigos correspondientes a los diferentes contextos. Quien incorporó los códigos posee las *reglas de reconocimiento* (que le permiten identificar el contexto y los significados relevantes en ese contexto) y las *reglas de realización* (que le permiten comportarse de la manera apropiada). El comportamiento de quien no incorporó los códigos correspondientes a un contexto dado aparece como 'desubicado', 'fuera de lugar'; la conducta de esa persona no se ajusta a lo que se considera adecuado en ese contexto.

1.2. Clasificación

Bernstein adopta el concepto de clasificación de la obra de Durkheim sobre la división del trabajo en la sociedad. Como podemos observar en la Figura nº 1, la clasificación se vincula con el poder. Designa el poder para definir categorías y para establecer los límite entre las diferentes categorías. La clasificación es un principio que regula las relaciones entre categorías. No determina una categoría, sino sus relaciones con otras categorías; es un atributo de la relación *entre* categorías. Ella es, en consecuencia, una

[7] Bernstein, 1990, pág. 51

función de la distribución del poder, regula una particular división del trabajo social y la distribución jerárquica de las posiciones (categorías) en esa división. Estas categorías pueden ser agencias, agentes, discursos, prácticas. Cada categoría posee, según Bernstein, una 'voz' y un 'mensaje'. La 'voz' correspondiente a la categoría 'padre', por ejemplo, es diferente de la que le corresponde a la categoría 'hijo'. Aunque Bernstein no se expresa en estos términos, se podría asociar la idea de 'voz de una categoría' al concepto de *status* de la sociología tradicional, y la idea de 'mensaje de una categoría' al concepto de *rol* (Lista y Brigido, 2002). A esas 'voces' van asociados diferentes 'mensajes'. La definición de la 'voz' de una categoría es función de la *clasificación* (porque se trata de una cuestión de poder), mientras que la definición de los 'mensajes' propios de esa categoría es una función del *enmarcamiento* (porque se trata de una cuestión de control), como veremos luego. Según Bernstein (1993), las relaciones de poder son las que establecen la 'voz' de una categoría, fijan necesariamente hitos de demarcación entre categorías, y procedimientos y *reglas de reconocimiento*. Estas reglas crean los medios para distinguir, y por lo tanto para reconocer, el carácter especial que constituye un contexto.

Todo sistema clasificatorio tiene dos valores, uno fuerte (+C) y uno débil (-C). Una clasificación fuerte crea categorías claramente delimitadas, fuertemente aisladas entre sí, que generan prácticas muy especializadas y crean un espacio para el desarrollo de una identidad también especializada. Cuando la clasificación es fuerte, es imposible confundir a un padre con una madre. Una clasificación débil, en cambio, supone un aislamiento débil entre categorías, los límites entre las categorías no son claros. Las categorías se mezclan y las diferentes voces se confunden entre sí. Una clasificación débil da lugar a prácticas poco especializadas y a una identidad menos definida. Las relaciones entre categorías dependen de la fuerza de la clasificación, de la fuerza del aislamiento. Cuando esta fuerza cambia, se modifica la relación entre las categorías, lo cual implica, en definitiva, un cambio en las bases del orden social, es decir, en la división del trabajo y la distribución del poder en la sociedad.

Como la clasificación es una función del poder, la fuerza de la clasificación refleja los principios que regulan la división del trabajo y la naturaleza de la jerarquía; establece, en el nivel objetivo, el orden y quién es el dueño de ese orden, tanto dentro de un contexto como entre diferentes contextos. En la clasificación fuerte, los principios y la jerarquía se hacen explícitos, en consecuencia, las relaciones de poder son también explícitas. En la clasificación débil, por el contrario, esas relaciones son implícitas, latentes. Las relaciones de poder existen, pero están enmascaradas.

1.3. Enmarcamiento

Para construir este concepto, Bernstein se inspira en el interaccionismo simbólico. El enmarcamiento se vincula con el control, así como la clasifi-

cación lo hace con el poder, tal como se puede observar en la Figura nº 1. En toda división social del trabajo, las relaciones sociales, que generan un contexto comunicativo determinado, están sometidas a control social.

Según Bernstein (1993), el enmarcamiento designa el principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes, que dan lugar a la reproducción de los recursos discursivos. Este principio provee el modo de realización de un discurso, establece la forma en que será hecho público un mensaje y la naturaleza de las relaciones que son inherentes a ese mensaje. En síntesis, provee las *'reglas de realización'*, encargadas de regular la creación y producción de las relaciones internas especializadas de un contexto determinado. El enmarcamiento designa, en definitiva, dónde está localizado el control sobre las reglas de comunicación. Estas reglas deben ser aprendidas para que uno pueda operar en el enmarcamiento. No hay una transmisión explícita de estas reglas, hay que deducirlas del contexto de la relación, hay que 'hallarlas', están implícitas en la relación. Una vez adquiridas se convierten en reglas de competencia comunicativa. Quienes han adquirido las *reglas de realización* están en condiciones de producir el texto adecuado en un contexto determinado. Al incorporar el principio de enmarcamiento, y las reglas de realización que son inherentes a él, se produce la adquisición del 'mensaje' legítimo, que anuncia, que realiza una 'voz' en ese contexto.

Al igual que la clasificación, el enmarcamiento puede adquirir dos valores, fuerte (+E) y débil (-E), que varían independientemente. Los valores fuertes sitúan las fuentes de control de la comunicación en el transmisor, mientras que los débiles lo hacen en el adquirente. En el caso de la relación pedagógica importa quién ejerce el control sobre la *selección, secuencia, ritmo y criterios* del conocimiento que será adquirido. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el control se sitúa en el transmisor, es decir, en el docente; cuando es débil, al control lo tiene (aparentemente) el alumno. En los contextos donde predomina un enmarcamiento débil, la fuente de control no desaparece, sino que permanece oculta, latente. Las relaciones sociales en un contexto con enmarcamiento débil pueden ser altamente manipuladoras porque hace parecer que el control es ejercido por el alumno, pero quien lo tiene efectivamente es el docente. Bernstein llama la atención sobre este hecho cuando se refiere a la 'pedagogía invisible'. En las instituciones educativas, el enmarcamiento regula la práctica pedagógica, o sea, el *cómo* de la transmisión, mientras que la clasificación regula el *qué*, es decir, el contenido, o sea, el *curriculum*. El principio de comunicación selecciona la secuencia, el ritmo y los criterios de la comunicación pedagógica. El enmarcamiento débil enmascara el poder, crea la ilusión de que el espacio de control de la comunicación es absolutamente negociable, pero éste nunca puede ser el caso porque los transmisores (los docentes) son una categoría especializada diferente. En la práctica pedagógica, el control crucial es el que se ejerce, precisamente, sobre el ritmo y la tasa de adquisición esperada.

1.4. Modalidades del código

Las precisiones conceptuales realizadas en los párrafos precedentes nos permiten comprender ahora, de manera más acabada, el concepto de código, sus modalidades, sus relaciones con el poder y el control y, finalmente, la forma en que el nivel macro institucional se traduce en el nivel micro, es decir, el de la producción textual. En el código se reúnen el poder y el control, categorías que solamente se pueden distinguir con fines analíticos puesto que en el plano empírico están imbricadas entre sí. El poder provoca rupturas, produce marcadores en el espacio social, opera sobre relaciones entre categorías, establece relaciones legítimas de orden social. El control regula la comunicación, establece formas de comunicación legítimas, adecuadas a las diferentes categorías y contextos. Transmite las relaciones de poder dentro de cada categoría y socializa al individuo en esas categorías. Vehiculiza el poder de reproducción y el potencial para su modificación. En la medida que se adquieren los principios de comunicación, uno es socializado en los principios de clasificación. El control se refiere a la práctica de una categoría. Son las reglas de comunicación por medio de las cuales una categoría se relaciona con otra.

El aprendizaje del código implica la adquisición de los principios de clasificación y enmarcamiento y, por ende, de las reglas de reconocimiento y de realización. La *regla de reconocimiento* (clasificación) permite diferenciar los contextos y los significados relevantes a esos contextos, lo habilita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante. La *regla de realización* (enmarcamiento) permite seleccionar las prácticas adecuadas para ese contexto, lo que se espera del sujeto en ese contexto; lo ayuda a uno a escoger la comunicación o la práctica relevante. Estas reglas subyacen a todas las relaciones sociales, son muy difíciles de explicar pero cada uno sabe cuándo ellas son violadas. Definen lo que cuenta como conducta aceptable. La socialización en un código, dice Bernstein, implica la conformación de la conciencia en una ideología.

Las modalidades del código derivan de los valores (fuerte o débil) que toman la clasificación y el enmarcamiento. De acuerdo a las reglas de clasificación y enmarcamiento propias de una agencia transmisora, Bernstein define dos modalidades, el *código elaborado* y el *código restringido*, que caracteriza de la siguiente manera:

> "[El código elaborado] se caracteriza por un orden de significados universalistas, cuyos principios y operaciones son hechos explícitos y que, estando desligado del contexto, da al hablante una posibilidad de distanciamiento, y por tanto, de reflexividad; los hablantes de un código elaborado tienden a ser conscientes de las diferencias individuales y a tener roles menos formalizados [...] [El código restringido] se caracteriza por un orden de significación particularista, en el que los principios y operaciones son mantenidos implícitos dado que las significaciones estrechamente ligadas al contexto no requieren de mucha verbalización; los hablantes de un código res-

tringido tienden a tener roles comunitarios y no son muy conscientes de las diferencias individuales"[8].

Bernstein sostiene que las modalidades del código tienen un origen de clase: el código elaborado es propio de las clases media y alta, el restringido de la clase obrera. A raíz de esta asociación, la teoría de Bernstein fue acusada de ser una teoría del déficit. Él rechazó siempre esta acusación y sostuvo que las diferencias de código son diferencias culturales, no de formas de inteligencia, cualquiera sea la definición de inteligencia que se adopte. Los códigos, dice Bernstein (1990), no afectan las competencias, más bien regulan los rendimientos. Dado que todos somos socializados en el interior de una clase social, en ese proceso adquirimos el código propio de esa clase, es decir, nuestra conciencia subjetiva responde a ese código. Ello implica que nuestras orientaciones hacia los significados serán elaboradas o restringidas, dependiendo del código de la clase en la que fuimos socializados.

A nivel macro, la oposición entre ambas modalidades del código es una oposición entre modalidades de solidaridad social[9] engendradas por la clase social. Un *código elaborado* corresponde a la solidaridad orgánica (el yo predomina sobre el nosotros, los principios de diferenciación sobre los de identidad). Un *código restringido* corresponde a la solidaridad mecánica (el nosotros predomina sobre el yo, los principios de identidad o similitud sobre los de diferenciación).

El Cuadro nº 2, propuesto por Bernstein en uno de sus últimos libros, sirve para ilustrar la forma en que él concibe las relaciones entre los principales conceptos de su propuesta y cómo se produce el desplazamiento del nivel micro al nivel macro. Las posibilidades que la propuesta de Bernstein abre para el análisis de las prácticas pedagógicas son muy interesantes; permite explicar, entre otras cosas, la forma en que el discurso pedagógico influye en la producción y reproducción del orden social.

Cuadro nº 2: De micro a macro[10]

Prácticas	Interactivo	Institucional	Modalidades de Código
	- Significados relevantes (Reglas de reconocimiento) - Formas de realización (Reglas de realización) - Contextos evocadores	- Discursos - Transmisión - De organización	- Principios de clasificación (Poder) - Principios de enmarcamiento (Control) - Clasificación y Enmarcamiento

[8] Bernstein, 1990, pp. 147-148.

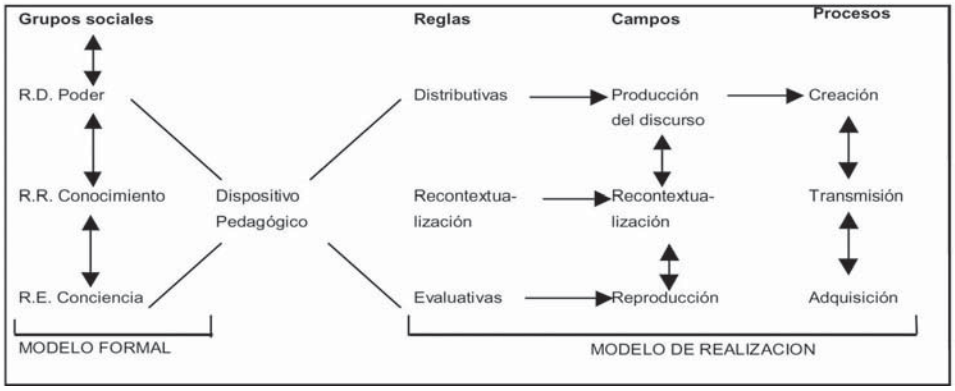
[9] En la sociología de Durkheim, de la que Bernstein toma este concepto, la solidaridad orgánica es propia de las sociedades industriales modernas, y tiene las siguientes características: gran división del trabajo y especialización de funciones, miembros interdependientes y conciencia colectiva débil (el pluralismo de las sociedades modernas debilita la conciencia colectiva). La solidaridad mecánica, propia de la sociedad primitiva, tiene las características opuestas: escasa división del trabajo y poca especialización de funciones, miembros intercambiables y fuertes estados de conciencia colectiva.

[10] Bernstein, 1998, pág. 138

2. El dispositivo pedagógico y sus reglas

Bernstein dedicó los últimos tiempos de su trabajo científico a resolver una compleja pregunta: "¿existen algunos principios generales subyacentes a la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica, con independencia de que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local?". Para responder esta pregunta consideró necesario contar con modelos teóricos capaces de generar descripciones específicas de la práctica pedagógica, entendida ésta como un "contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales"[11]. Bernstein no se pregunta acerca del contenido del mensaje pedagógico, su base institucional e ideológica; lo que le interesa explorar son las posibilidades de construir el carácter sociológico del conocimiento oficial o local, la *gramática social*, los principios que rigen la *pedagogización del conocimiento* y que hacen posible la comunicación pedagógica. Para ello se centra rígidamente en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del *discurso pedagógico* y sus diversas prácticas. Estas reglas constituyen lo que Bernstein denomina *dispositivo pedagógico*, al que define, por analogía con el dispositivo lingüístico, como un conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Así, el dispositivo pedagógico actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones. Las reglas del dispositivo participan esencialmente en la distribución de formas de conciencia y en las limitaciones que se les imponen (Bernstein, 1998). La Figura nº 2 muestra las reglas formales constitutivas del dispositivo pedagógico, las relaciones de esas reglas con la estructura sociológica (poder, conocimiento y conciencia), y los campos (de producción, recontextualización y reproducción del discurso) y los procesos (creación, transmisión y adquisición) a que dan lugar.

Figura nº 2: El dispositivo pedagógico y sus estructuraciones. Relaciones clave del modelo[12]



[11] Bernstein, 1998, pág. 35
[12] Bernstein, 1998, pág. 67

A pesar de que Bernstein establece un paralelo entre el dispositivo pedagógico y el lingüístico, y entiende que ambos se convierten en lugares de apropiación, conflicto y control, reconoce una cualidad fundamental en el primero de la que carece el segundo: es posible obtener un resultado, una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales del dispositivo y con ello, subvertir el orden social (Bernstein, 1998).

Las formas de realización del dispositivo pedagógico están sujetas a una serie de reglas relacionadas entre sí de manera jerárquica: *reglas distributivas* (RD), *reglas de recontextualización* (RR) y *reglas de evaluación* (RE). Estas reglas varían con el contexto y no están libres de ideología. Por lo tanto, están implicadas en la distribución de, y en la coerción sobre, diferentes formas de conciencia. Una breve referencia a estas reglas nos permitirá comprender las relaciones de subordinación a las que aludíamos antes y situar el discurso pedagógico como una de las reglas constitutivas del modelo propuesto por Bernstein.

a) Reglas distributivas

Ocupan el primer lugar en la jerarquía, son las reglas dominantes, por lo tanto, a ellas se subordinan las otras dos. Regulan la relación entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y las prácticas. Ellas distribuyen formas de conciencia a través de la distribución de diferentes formas de conocimiento; definen el discurso pedagógico legítimo, es decir, lo que puede ser transmitido, a quiénes puede ser transmitido y bajo qué condiciones, y establece los límites de ese discurso. Las reglas distributivas diferencian y estratifican el conocimiento y hacen lo propio con los sujetos que tienen acceso a ese conocimiento.

Bernstein distingue dos clases de conocimiento cuyo contenido varía histórica y culturalmente: una clase de conocimiento esotérico (lo impensable, dominado sólo por agentes especializados) y una clase de conocimiento mundano (lo pensable, accesible a todos). Las reglas distributivas son las que regulan quiénes tienen acceso a lo impensable. Estas reglas se traducen sociológicamente en el *campo de producción del discurso*. Hablando en sentido sociológico, las reglas distributivas crean un campo especializado de acceso y controles especializados de poder. En las sociedades modernas el control y la gestión de lo impensable radica esencialmente en los niveles superiores del sistema educativo (Bernstein, 1998).

b) Reglas de recontextualización

Estas reglas constituyen el discurso pedagógico específico, tratan de fijar los límites interiores y exteriores del discurso legítimo. El discurso pedagógico se basa en las reglas que crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. En otras palabras, este discurso selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. El discurso pe-

ganz1912

dagógico es una regla recontextualizadora, y como tal, se encuentra subordinada a las reglas distributivas. Regula la selección, la secuencia, el ritmo de la transmisión educativa; asegura que ésta no responda a las características internas de las competencias que se quieren transmitir, sino que se subordine a principios de orden moral. Con ello quiere decir que son las relaciones de poder las que, en definitiva, definen el discurso pedagógico y, por su intermedio, regulan las formas de conciencia.

c) Reglas de evaluación

Con estas reglas Bernstein resuelve un nuevo problema: transformar el discurso pedagógico en práctica pedagógica. Las reglas de evaluación constituyen la práctica pedagógica; regulan la adquisición del discurso pedagógico. Son las que aseguran que un 'texto' se inserte en un contexto, permiten que cada adquirente (el alumno) se posicione de manera diferenciada frente al discurso y la práctica pedagógica legítima. Bernstein explica la transformación del discurso pedagógico en práctica pedagógica de la siguiente manera:

> "En el nivel más abstracto, el discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los une en una relación mutua. En consecuencia, el discurso pedagógico especializa los significados con respecto al tiempo y al espacio. Este discurso puede construir relaciones categoriales fundamentales cuyas consecuencias afectan el nivel cultural más profundo. De este nivel hacia abajo, todo tiene consecuencias cognitivas y culturales. Este nivel de especialización del tiempo, del texto y del espacio nos marca cognitiva y culturalmente. Todo discurso pedagógico distribuye el tiempo, lo serializa, introduce en él rupturas que a veces son muy fuertes. El tiempo es transformado en edad [...] El texto se transforma en contenido y el espacio en contexto específico [...] Por último podemos transformar la edad, el contenido y el contexto haciéndolas pasar al nivel de las relaciones sociales y las características fundamentales de la comunicación. La edad se transforma en adquisición. El contenido en evaluación. El contexto en transmisión"[13].

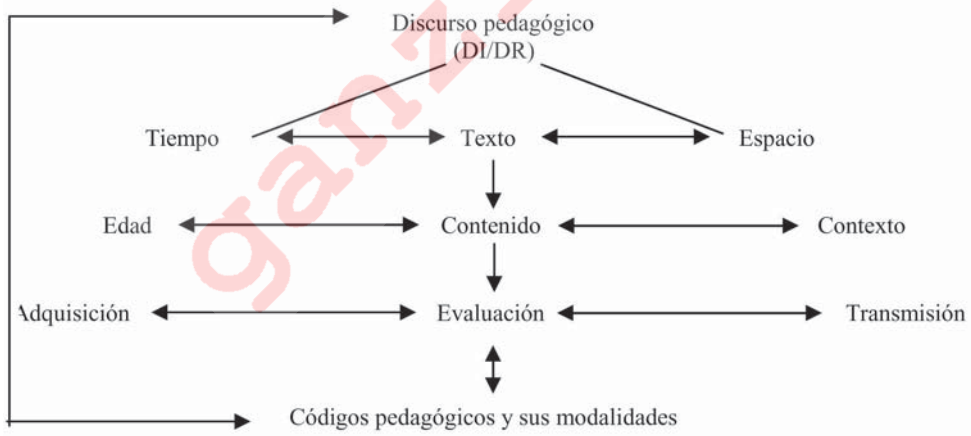
En síntesis, lo que hace la práctica pedagógica es especializar el 'texto' en contenidos, el tiempo en secuencias de edad para la adquisición de esos contenidos y el espacio en contextos de transmisión/adquisición apropiados (Escotet, 1996). La Figura nº 3 presenta esta secuencia de transformaciones del discurso pedagógico en práctica pedagógica.

La reglas de evaluación condensan el significado de la totalidad del dispositivo (distribución del poder, distribución del conocimiento y conciencia). La finalidad del dispositivo es, en definitiva, proporcionar una regla simbólica general para la conciencia. En este punto, a nivel estructural, Bernstein sitúa los orígenes del dispositivo pedagógico en el campo religioso. En la sociedad primitiva la religión era el sistema que definía la separación entre los profano y lo sagrado, entre lo prosaico y lo trascen-

[13] Bernstein, 1998, pág. 65

dental, en definitiva, era el sistema que controlaba el acceso a lo impensable (el acceso a lo impensable otorga poder). En las sociedades modernas, el que cumple esta función es el dispositivo pedagógico. Siguiendo a Weber, Bernstein establece una homología entre el campo religioso y el campo pedagógico. Cada campo está constituido por tres posiciones que mantienen entre sí relaciones de oposición y de complementariedad, y la regla es que un individuo solamente puede ocupar una posición a la vez. En el campo religioso esas posiciones son las siguientes: los profetas, que son los encargados de producir el conocimiento; los sacerdotes, que son quienes lo transmiten, por lo tanto, cumplen el papel de recontextualizadores o reproductores de ese conocimiento; y los laicos, a quienes compete adquirirlo. En el campo pedagógico, los profetas son los científicos (producen el conocimiento), los docentes cumplen el papel de los sacerdotes (transmiten el conocimiento) y los alumnos el de los laicos (son los 'adquirentes', los que se apropian del conocimiento que ha sido recontextualizado por los docentes). Según Bernstein, hay una afinidad natural entre el 'sacerdote' y el 'laico', y una oposición natural entre el 'sacerdote' y el 'profeta'.

Figura nº 3: Reglas de evaluación. Traducción del discurso pedagógico en práctica pedagógica[14]



3. El discurso pedagógico, una regla de recontextualización

En la propuesta de Bernstein, el discurso pedagógico, más que un discurso, es un principio por el cual otros discursos son apropiados y colocados en una relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. Este principio recontextualizador regula la circulación y el reordenamiento de otros discursos, pero no puede ser confundido con los discursos que él ha recontextualizado. En este sentido, el discur-

[14] Bernstein, 1998, pág. 66

so pedagógico, más que un discurso, es "un principio para descolocar un discurso, recolocarlo y recentrarlo de acuerdo con su principio propio"[15]. El discurso pedagógico es uno solo, aunque contenga en sí dos discursos, uno de carácter instrumental y otro de carácter expresivo o moral. Lo define en los siguientes términos:

> "En principio definiré el discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos; un discurso técnico que vehiculiza destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye: por una parte, reglas que crean destrezas de uno y otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas, y por otra, reglas que crean un orden social"[16].

Así definido, el discurso pedagógico está constituido por un conjunto de *reglas de recontextualización* que fijan los límites exteriores e interiores del discurso legítimo; crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. Estas reglas engloban y combinan un discurso de orden social y un discurso de orden técnico que crea habilidades especializadas y las relaciones entre ellas. El primero es el *discurso regulativo (DR)*, transmite actitudes y valores y es el discurso dominante. El segundo, denominado *discurso instruccional (DI)*, tiene carácter instrumental y se encuentra inmerso en el discurso regulativo, está subordinado a él[17]. Mientras el *discurso instruccional* crea competencias, habilidades, destrezas, etc., orientadas a mejorar el desempeño del sujeto en campos de actividad específicos, el *discurso regulativo* crea orden, relaciones e identidad; sus reglas establecen e inculcan algún tipo de control y de disciplina.

¿Por qué el *discurso instruccional* está subordinado al *discurso regulativo*? Simplemente, porque no hay instrucción sin orden. Y es precisamente el *discurso regulativo* el que define las reglas del orden social en la escuela. Es el que establece, en definitiva, el orden presente en el discurso pedagógico. Es decir, establece los criterios para la selección de los contenidos y sus relaciones, la forma en que serán transmitidos, el momento en que serán desarrollados, etc., etc. Las decisiones que se adoptan respecto de todo esto, no responden primordialmente a la lógica intrínseca a los conocimientos que se imparten en la escuela; se fundan más bien en teorías de la instrucción que no son meramente instrumentales, sino valorativas, porque encierran un modelo de maestro, un modelo de alumno, un modelo de relación pedagógica.

El discurso pedagógico, aunque contiene dos discursos, es en realidad uno solo. En consecuencia, la distinción entre *discurso regulativo* y *discurso instruccional* es meramente analítica. Pero hacer esta distinción resul-

[15] Bernstein, 1998, pág. 62
[16] Bernstein, 1998, pág. 62
[17] La distinción entre discurso regulativo y discurso instruccional tiene su origen en la distinción de T. Parsons entre lo instrumental y lo expresivo. Ver Bernstein, 1990, pág. 215.

ta fundamental para comprender los diferentes procesos que tienen lugar en el interior de las instituciones educativas. En ellas tienen lugar procesos que implican relaciones e influencias recíprocas entre los dos discursos. Como hemos visto, Bernstein destaca que el *discurso regulativo* tiene preeminencia respecto del *discurso instruccional* porque establece las reglas del orden social. Desde este punto de vista, el discurso regulativo cumple dos funciones fundamentales: i) crea los criterios que dan lugar al carácter, las maneras de actuar, las posturas del sujeto; indica al estudiante la conducta apropiada y legítima, el *texto* adecuado, en un determinado contexto; y ii) regula la selección del *discurso instruccional*, y define la secuencia, el ritmo y los criterios en que éste será transmitido; provee las reglas internas de este discurso. El *discurso instruccional*, en cambio, supone la transmisión de conocimientos (matemática, lengua, física, ciencias sociales, por ejemplo), y el desarrollo de una serie de habilidades especializadas que se consideran imprescindibles para el desempeño del individuo en diferentes campos de actividad (capacidad de análisis, de síntesis; habilidad para el desarrollo de tareas complejas, para resolver problemas; destrezas manuales; etc., etc.). En la práctica, el estudiante, por su simple participación en la multiplicidad de procesos de interacción que tienen lugar en la institución educativa (con los docentes, con sus pares, con el personal de apoyo administrativo), a medida que adquiere conocimientos y competencias específicos, incorpora reglas de conducta que determinarán, en gran parte, su manera de 'ser' y de 'comportarse', es decir, va desarrollando una forma de conciencia, una identidad subjetiva. En definitiva, ambos discursos, el *regulativo* y el *instruccional*, intervienen en la formación de la conciencia, pero el primero es el dominante.

Es importante destacar que el *discurso regulativo* es el más 'silencioso' de los dos discursos, el más difícil de identificar porque no es objeto de una formulación explícita como el *discurso instruccional*. El *discurso regulativo* se transmite a través de conductas, de prácticas concretas dentro y fuera del aula, no de formulaciones verbales. Las prácticas que importan son lo que Bernstein denomina prácticas discursivas, prácticas de transmisión y prácticas de organización. Muchos sociólogos se refieren al *discurso regulativo* en términos de 'curriculum oculto'[18], por oposición al 'curriculum explícito' que se objetiva en planes y programas de estudio. El *discurso regulativo* es un discurso que opera a mayor nivel de profundidad y, precisamente por esto mismo, tiene una enorme eficacia sobre la conducta del sujeto del aprendizaje, pero la tiene también sobre la conducta de los agentes de la transmisión. Generalmente, el docente no es consciente de que su rol va más allá de la mera instrucción (transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias) y la evaluación de los alumnos. Generalmen-

[18] A nuestro criterio, el concepto de 'discurso regulativo' es más preciso que el de '*curriculum oculto*', y designa mejor la realidad que se quiere describir. Por otra parte, carece de la connotación valorativa que implica la idea de 'oculto'.

te, él no piensa que a medida que hace todo esto, inculca maneras de pensar, de actuar y de mirar la realidad que tienen tanto mayor impacto sobre la conducta de los alumnos cuanto mayor es la 'autoridad pedagógica' y el 'dominio simbólico', como dirían Bourdieu y Passeron (1981), que el docente ejerce sobre ellos.

Por último, Bernstein señala que el discurso pedagógico, en tanto principio de recontextualización de otros discursos, crea, a su vez, campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras que practican ideologías. Los agentes recontextualizadores (los docentes) operan una selección de los contenidos que van a ser transmitidos, establecen las relaciones entre éstos y otros contenidos, y definen la secuencia y el ritmo de la transmisión pedagógica. Estas decisiones no son ideológicamente neutras. En tanto agentes de recontextualización tienen, por lo tanto, un papel de primer orden en la reproducción y la producción del orden social y de la cultura.

4. Los códigos del conocimiento educativo

Al aplicar la idea de código a la transmisión educativa que tiene lugar en las escuelas, Bernstein trata de demostrar que la organización (*curriculum*), la transmisión (pedagogía) y la evaluación (evaluación) del conocimiento están íntimamente relacionadas con los patrones de autoridad y de control social vigentes en la sociedad. En consecuencia, las disputas en torno al *curriculum* son disputas o conflictos entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto, tienen carácter moral[19] .

Los códigos del mensaje educativo comprenden tres sistemas de mensajes: el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. Los tres forman un todo y deben ser tratados como un todo, solamente se los puede separar con fines estrictamente analíticos.

4.1. El *curriculum*

Para definir al *curriculum* Bernstein toma dos elementos principales: contenidos y tiempo. Dice al respecto: "definiré un *curriculum* en términos del principio por el cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en una relación especial unos con otros"[20]. La cuestión de las relaciones entre estos dos elementos -tiempo y contenidos- adquiere un significado fundamental porque da lugar a diferentes tipos de *curricula*.

La primera relación que interesa es la que se establece entre el tiempo y el contenido. Todo *curriculum* implica unidades de tiempo durante las cuales son desarrollados determinados contenidos. A la transmisión de algunos contenidos se otorga mayor cantidad de tiempo que a la transmi-

[19] Bernstein, 1975, pág. 81
[20] Bernstein, 1975, pág. 79

sión de otros; esto está en función de la importancia que se les asigna dentro del plan de estudios correspondiente. Por otra parte, hay contenidos que son obligatorios y otros que son optativos u opcionales para el alumno. Desde una perspectiva sociológica, el hecho de que unos contenidos sean obligatorios, y a su desarrollo se destine mayor cantidad de tiempo está indicando que dichos contenidos tienen un mayor status relativo dentro del plan de estudios de que se trata. Podríamos decir que son los contenidos que se consideran 'fundamentales', aquellos que necesariamente deben ser incorporados por la totalidad de los alumnos (por ejemplo, matemática y lengua en la escuela primaria común son más importantes que música, plástica o gimnasia). En cualquier *curriculum* es posible descubrir esta relación entre tiempo y contenido, y determinar, por lo tanto, cuáles son las asignaturas importantes y cuáles las que no lo son tanto. Los propios alumnos advierten este hecho a poco de transitar su carrera escolar en los diferentes niveles del sistema educativo.

Una segunda relación importante es la que se establece entre contenidos. En algunos casos, los límites entre las diferentes asignaturas son claros y los contenidos se pueden aislar perfectamente unos de otros. Pero también puede ocurrir que esos límites sean difusos y los contenidos mantengan una relación muy estrecha entre sí, al punto que no sea posible diferenciarlos claramente. En el primer caso estamos frente a lo que Bernstein denomina *curriculum de colección*, en el segundo, frente a un *curriculum integrado*. El *curriculum de colección* se caracteriza porque los contenidos de alto status mantienen una relación cerrada entre sí, es decir, están claramente delimitados y separados unos de otros. "Aquí, el estudiante debe acumular un grupo especialmente favorecido de contenidos para satisfacer algún criterio externo: quizá, pero no siempre, un examen público. Puede haber, por cierto, un concepto subyacente a la colección, por ejemplo, el de gentleman, el de hombre educado, el de hombre especializado, el de hombre no profesional"[21]. En el *curriculum integrado*, en cambio, los distintos contenidos mantienen una relación abierta unos con otros, no existen límites definidos entre ellos. Hay por cierto diferentes grados de integración; en el extremo, la máxima integración supone que no hay períodos de tiempo definidos para el desarrollo de los diferentes contenidos, y éstos están subordinados a alguna idea central de la cual forman parte y reduce el aislamiento entre ellos.

Como hemos visto antes, la definición de los contenidos de la comunicación educativa (el *curriculum*) es una cuestión de poder, por lo tanto, es regulada por el principio de clasificación. En el *curriculum de colección* la clasificación es fuerte, mientras que en el *integrado* es débil. La clasificación fuerte supone no solamente que los contenidos mantienen entre sí un alto grado de aislamiento, sino también que la formación que resulta de la ex-

[21] Bernstein, 1975, pág. 80

posición a este tipo de *curriculum* es altamente especializada. Es decir, se aprenden pocas cosas, pero en profundidad, y el alumno debe dar cuenta de sus resultados en un proceso de evaluación permanente. El último misterio de la asignatura se descubre al final de una larga carrera y no todos tienen la posibilidad de acceder a esto. Aquí el conocimiento tiene carácter sagrado, es muy similar a una propiedad privada y diferencia jerárquicamente a quienes han logrado incorporarlo. En cambio, en la clasificación débil propia del *curriculum integrado* se pone más énfasis en la educación en amplitud, y no tanto en la profundidad. Esta educación se basa en principios generales y está menos centrada en la evaluación. Se privilegian los modos de conocer (los procesos) en detrimento de los estados de conocimiento (los resultados).

4.2. La pedagogía

La pedagogía alude a la forma legítima de transmisión del conocimiento, es decir, al 'cómo' de la comunicación educativa. Obviamente, el tipo de organización del conocimiento, es decir el *curriculum*, afecta la forma en la cual el mismo será transmitido, es decir, la práctica pedagógica, entendida ésta como "un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura"[22].

Toda práctica pedagógica supone una relación social básica sujeta a una lógica interna que, según Bernstein, es regulada por tres reglas fundamentales: reglas de jerarquía, reglas de secuencia y ritmo, y reglas de criterio. A la primera la considera una regla reguladora, por lo tanto, tiene preeminencia sobre las otras dos, a las que considera reglas discursivas o de instrucción. Ambas, la regla regulativa y las discursivas, atienden a las relaciones entre transmisores y adquirentes; estas relaciones son, esencial e intrínsecamente, asimétricas. Pueden darse diversas estrategias para disfrazar, enmascarar, ocultar la asimetría, y la comprobación de ésta puede resultar muy compleja, pero ello no implica que no exista (Bernstein, 1993).

La 'reglas jerárquicas' aluden a la definición de qué significa ser transmisor y qué ser adquirente. Se aprende a ser una cosa y otra. "El proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Estas reglas son el prerrequisito de toda relación pedagógica. En cualquier relación de este tipo, las reglas de conducta pueden permitir, en distintos grados, la aparición de un espacio para la negociación. Estas reglas de conducta, que llamaremos aquí reglas jerárquicas, establecen las condiciones de orden social, de carácter, de modales"[23]. Las reglas jerárquicas, es decir las que

[22] Bernstein, 1993, pág. 73.
[23] Bernstein, 1993. Pág. 75

determinan la forma jerárquica de la transmisión, establecen las pautas de conducta, pueden ser explícitas o implícitas. Si son explícitas, las relaciones entre el transmisor y el adquirente no son ambiguas, está muy claro quién tiene el poder en la relación; la subordinación del alumno al maestro está claramente establecida. Cuando son implícitas, el adquirente parece tener mayor control sobre la regulación de la comunicación y la de sus propios movimientos y actividades. Cuanto más implícita sea la jerarquía, más difícil será distinguir al transmisor. Bernstein sostiene que, esencialmente, las jerarquías implícitas enmascaran las relaciones de poder. Las reglas jerárquicas son reguladoras, por lo tanto son las fundamentales en la comunicación pedagógica puesto que toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes.

Las 'reglas de secuencia y ritmo' regulan la progresión de la transmisión en el tiempo. Unas cosas deben ir antes y otras después, hay un progreso que supone, también, un ritmo en el proceso de transmisión. El ritmo se refiere a la tasa de adquisición esperada, es decir, cuánto se debe aprender en un tiempo determinado. Estas reglas también pueden ser explícitas o implícitas. En el primer caso se conoce perfectamente qué se espera que aprenda cada uno, según su edad, sexo, etc. El alumno es consciente de cuáles son las expectativas institucionales respecto de sus niveles de adquisición y progresión, y cuáles son los signos que indican esos niveles. Cuando las reglas son implícitas, el alumno nunca sabe qué se espera de él, solamente lo sabe el transmisor, es el único que conoce las reglas.

Las 'reglas de criterio' establecen los criterios con base en los cuales se evalúa la conducta propia y la de los demás. Hay criterios que se supone asimilará el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a la de los otros. "En toda relación docente, lo esencial consiste en evaluar la competencia del adquirente. Evaluamos si los criterios puestos a su disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales, o instructivos y discursivos: cómo se resuelve este o ese problema, o se realiza una muestra aceptable de escritura o de habla"[24]. Estas reglas también pueden ser explícitas o implícitas, múltiples y difusas. Las reglas explícitas permiten al alumno conocer de manera permanente qué errores ha cometido, qué le falta a su producción para ser aceptable o correcta. Si las reglas son implícitas, el único que las conoce es el docente y el alumno nunca es consciente de por qué su producción ha sido aceptada o rechazada. "Es como si esta práctica pedagógica crease un espacio en el que el adquirente pudiera crear su texto en condiciones de limitaciones externas en apariencia mínimas y en un contexto y relación social que parecen muy favorables para el texto 'espontáneo' que ofrece el adquirente"[25].

[24] Bernstein, 1993. Pág. 75
[25] Bernstein, 1993. Pág. 79

Sobre la base de estas reglas, y su carácter implícito o explícito, Bernstein distingue dos tipos de prácticas pedagógicas, las visibles y las invisibles. La pedagogía visible es creada por jerarquías explícitas, reglas de secuencia explícitas y criterios específicos y también explícitos. A esta pedagogía le corresponde, generalmente, una clasificación fuerte. La pedagogía invisible es creada por jerarquías implícitas, reglas de secuencia implícitas y criterios implícitos y le corresponde una clasificación débil. Sin embargo, una clasificación débil no da lugar, necesariamente, a un enmarcamiento débil. Cabe señalar que el carácter de visible o invisible de las reglas, tanto de orden regulativo como instruccional, tiene validez solamente para el adquirente. Para el transmisor son siempre visibles. Por último, la pedagogía visible siempre pondrá el énfasis en el desempeño del alumno, en el texto que éste ha creado y la medida en que dicho texto cumple los criterios del caso; con base en esto, separa y estratifica a los alumnos. La pedagogía invisible, en cambio, lo hará sobre los procesos internos del adquirente (cognitivos, afectivos, motivacionales, lingüísticos); no le interesa comparar el producto con un standard preestablecido y asignar una nota o un puntaje. En consecuencia, las prácticas pedagógicas invisibles no producen separación, no estratifican a los alumnos.

Bernstein pone de relieve una cuestión fundamental cuando se refiere a las prácticas pedagógicas visibles e invisibles: su relación con la clase social. Desde su punto de vista, la misma distribución de poder puede ser reproducida por modalidades de control aparentemente opuestas. No hay una relación uno a uno entre una distribución de poder determinada y la modalidad de control a través de la cual es transmitida. Las prácticas pedagógicas, que son transmisores culturales de la distribución del poder, sean visibles o invisibles, descansan sobre supuestos de clase social que acarrean consecuencias para aquellos niños que son capaces de explotar las posibilidades de estas prácticas pedagógicas.

> "Los supuestos de una pedagogía visible van a ser más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una directa relación con la economía (producción, distribución y circulación del capital), junto con aquellos cuyas profesiones están vinculadas a la empresa, por ejemplo la abogacía. Mientras que los supuestos de una pedagogía invisible serán más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una relación directa no con la economía sino con el control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, usualmente ubicadas en el sector público. Para ambas fracciones, la educación es un medio crucial de reproducción cultural y económica aunque tal vez lo es menos para aquella fracción relacionada con la economía"[26].

[26] Bernstein, 1990. Pág. 79

4.3. La evaluación

La evaluación es lo que cuenta como verificación válida del conocimiento. En ella se unen el curriculum y la pedagogía; no es independiente de estos dos mensajes y la manera en que se lleva a cabo está condicionada por ellos. En las pedagogías visibles, la evaluación atiende al producto externo del aprendizaje; los alumnos deben dar cuenta del cumplimiento de los criterios establecidos y reciben una puntuación dentro de una escala que les permite tener un cierto control sobre los resultados de su aprendizaje. Como la pedagogía invisible pone más énfasis en los procesos que en el producto, y el alumno no tiene acceso a los criterios con base en los cuales es evaluado, le resulta difícil saber cuándo ha satisfecho los criterios y cuál es el grado de avance que ha logrado en sus aprendizajes.

Cuadro nº 3: Modalidades de los códigos del conocimiento educacional

	Código de Colección	Código Integrado
Curriculum	▪ Organización del conocimiento en asignaturas que mantienen entre sí una relación cerrada ▪ Jerarquización de los contenidos (estratificación del conocimiento). El status de la asignatura se transmite al profesor ▪ Separación entre conocimiento educativo y de sentido común ▪ Clasificación fuerte	▪ El conocimiento se organiza en torno a una idea relacional; las asignaturas mantienen entre sí una relación abierta ▪ No hay una estratificación clara del conocimiento, por lo tanto, tampoco hay diferencias de status entre los profesores ▪ No hay una separación clara entre conocimiento educativo y de sentido común ▪ Clasificación débil
Pedagogía	▪ Relación educativa jerárquica, ritualizada. Poder explícito ▪ Heterogeneidad de la práctica docente ▪ Aprendizaje en profundidad ▪ Aceptación de la selección, ritmo y secuencia preestablecidos (disciplina) ▪ Enmarcamiento fuerte	▪ Organización flexible de las relaciones pedagógicas (poder encubierto) ▪ Homogeneidad de la práctica docente ▪ Aprendizaje en extensión ▪ Negociación de la selección, ritmo y secuencia en la transmisión ▪ Enmarcamiento débil
Evaluación	▪ Interesan los 'estados' del conocimiento, los resultados ▪ Criterios de evaluación claros y explícitos ▪ Resultados predecibles	▪ Interesan las 'maneras' de conocer, los procesos ▪ Criterios de evaluación difusos, no explícitos ▪ Resultados difíciles de predecir
Organización de la Institución	▪ Control oligárquico de la institución; separación entre Departamentos ▪ Relaciones entre profesores basadas en cuestiones de orden y disciplina ▪ Estructura rígida de los grupos de aprendizaje	▪ Control democrático de la institución ▪ Relaciones entre profesores basadas en tareas comunes ▪ Estructura flexible de los grupos de aprendizaje
Problemas de orden social	▪ Mantenimiento de límites claros y explícitos; descansan sobre un fundamento ideológico tácito. Su estructura encubierta es la de una solidaridad mecánica ▪ Crea solidaridad orgánica a través de sus resultados especializados ▪ Favorece la intriga y la conspiración dentro de la organización	▪ Límites débiles e implícitos; descansan sobre un fundamente ideológico cerrado y explícito. Expresión abierta de la solidaridad orgánica ▪ Crea solidaridad mecánica a través de sus resultados menos especializados ▪ Favorece la cooperación

En el Cuadro nº 3 hemos tratado de sintetizar las principales características de las dos modalidades de código a las que se refiere Bernstein en su propuesta, y las características que adquieren el *curriculum,* la pedagogía y la evaluación en ellos. Planteamos también su manifestación a nivel de la organización de la institución educativa y los problemas de orden social que cada una de esas modalidades plantea. Como se puede observar en el cuadro, Bernstein presenta estas modalidades como tipos polares, pero su objetivo no es elaborar una tipología. En la realidad concreta se pueden dar combinaciones que dan lugar a múltiples posibilidades.

5. Algo más sobre los códigos del conocimiento educativo

Con cierta frecuencia se suelen identificar los tipos de código del conocimiento educativo (integrado y de colección) con los tipos de *curriculum*, sin advertir que el *curriculum* es uno de los mensajes de dicho código, junto con la pedagogía y la evaluación. Para dejar bien en claro este punto nos parece importante recuperar algunas consideraciones de Bernstein sobre esta cuestión[27].

En primer lugar, el código se expresa en su nivel más general por la relación que hay entre la clasificación y el enmarcamiento. Estos conceptos son utilizados para analizar la estructura subyacente de los tres sistemas de mensajes, *curriculum*, pedagogía y evaluación, que son expresiones del código de conocimiento educativo. Cuando se trata del *curriculum*, lo que adquiere relevancia es la clasificación, cuando nos referimos a la pedagogía ponemos énfasis en el enmarcamiento (o marco de referencia); en la evaluación se condensan los dos principios.

> "Las diferencias dentro, y entre, los códigos de conocimiento educativo desde la perspectiva desarrollada aquí, radican en las variaciones en la fuerza y en la naturaleza de los procedimientos de mantenimiento de los limites, tal y como éstos aparecen en la clasificación y en el marco de referencia del conocimiento. Puede verse que la naturaleza de la clasificación y del marco de referencia afecta a la estructura de la autoridad/poder que controla la diseminación del conocimiento educativo y la forma del conocimiento transmitido. De este modo, los principios del poder y del control social se expresan a través de los códigos de conocimiento educativo y, por medio de los códigos, moldean y acceden a la conciencia"[28].

En segundo lugar, si bien en Bernstein se advierte una cierta valoración positiva del código integrado (por lo tanto, del curriculum integrado y la pedagogía invisible) y, en alguna medida, celebra el movimiento hacia la integración que se advierte en los planes de estudio, él explicita que la integración encierra algunas contradicciones y supone ciertas condiciones para que sea efectiva. Esas condiciones son las siguientes:

[27] Sobre este punto es imprescindible consultar Bernstein, 1975, cap. 5
[28] Bernstein, 1975, pág. 94

"(1) Debe haber consenso con respecto a la idea integradora y ésta debe ser explícita. [...] los códigos integrados pueden exigir un alto nivel de consenso ideológico, y esto puede afectar al reclutamiento del profesorado. Los códigos integrados en el nivel superficial crean límites débiles o borrosos, pero en el fondo pueden estar basados en ideologías explícitas cerradas. Cuando tales ideologías no se comparten, las consecuencias se harán visibles y amenazarán al conjunto en todo momento. (2) La naturaleza de la vinculación entre la idea integradora y el conocimiento que ha de ser coordinado también debe ser coherentemente expresada. Es esta vinculación el elemento básico que introduce a los profesores y a los alumnos en sus relaciones de trabajo. El desarrollo de tal marco de coordinación será el proceso de socialización de los profesores en el código. Durante este proceso, los profesores internalizarán, como en todos los procesos de socialización, los procedimientos interpretativos del código de modo que éstos se conviertan en guías implícitas que regulan y coordinan la conducta de los profesores individuales en los marcos relajados y en la clasificación débil. (3) Un sistema tipo comité del profesorado puede generar un sensible sistema feed-back y también puede dar lugar a una ulterior agencia de socialización en el código. Es probable que los criterios de evaluación sean relativamente débiles en el sentido de que es menos probable que los criterios sean tan explícitos y mensurables como en el caso de la colección. Como resultado, puede ser necesario desarrollar un comité para los profesores, los estudiantes y, donde sea apropiado, para los alumnos, los cuales desarrollarán funciones de control. (4) Una de las principales dificultades inherentes a los códigos integrados proviene de lo que se ha valorado, y la forma de valoración: por lo tanto, el lugar de las competencias específicas en tal valoración. Es probable que los códigos integrados den lugar a múltiples criterios de valoración en comparación con los códigos colección. [...] es probable que la clasificación y el marco debilitados alienten a que se manifiesten más dimensiones del alumno/estudiante; más pensamientos, valores y sentimientos suyos. De este modo, hay un mayor ámbito de control sobre el alumno. Como resultado, la socialización podría ser más intensiva y quizás más penetrante. Del mismo modo que los alumnos/estudiantes se defienden a sí mismos contra las agresiones de la colección, o se distancian de su código manifiesto, también pueden dar lugar a nuevas defensas contra la intrusividad potencial del código integrado y sus contextos abiertos de aprendizaje."[29]

Por último, nos parece importante aludir a los señalamientos que hace Bernstein respecto de las contradicciones que plantean ambos tipos de códigos con relación a los problemas de orden social.

"Los códigos de colección tienen características de mantenimiento de los límites fuertes y explícitos, y descansan sobre un fundamento ideológico tácito. Los códigos integrados tienen características de mantenimiento de los límites débiles e implícitos y descansan sobre un fundamento ideológico cerrado y explícito. El fundamento ideológico del código de colección es un sistema simbólico condensado, comunicado mediante sus características de

[29] Bernstein, 1975, pág. 107:109

mantenimiento de límites explícitos. Su estructura encubierta es la de una solidaridad mecánica. El fundamento ideológico del código integrado *no* es un sistema simbólico condensado, es verbalmente elaborado y explícito. Es una expresión *abierta* de la solidaridad orgánica y se hace sustantiva a través de formas débiles de mantenimiento de límites (aislamientos poco intensos). Sin embargo, *la estructura encubierta de la solidaridad mecánica de los códigos colección* crea, a través de sus resultados especializados, solidaridad *orgánica*. Por otro lado, la estructura manifiesta de la solidaridad orgánica de los códigos integrados crea a través de sus resultados menos especializados solidaridad *mecánica.* Y lo hará en la medida que su ideología es explícita, elaborada y cerrada, y efectiva e *implícitamente* transmitida a través de sus bajos aislamientos. Puesto que los códigos integrados no cumplen esto, el orden es altamente problemático a nivel de la organización social y a nivel de la persona. Ya que los códigos integrados llevan a cabo tal socialización, tenemos el profundo cerramiento encubierto de la solidaridad mecánica. Esta es la paradoja fundamental a la que hay que enfrentarse y que hay que investigar"[30].

ganz1912

[30] Bernstein, 1975, pág.109

ganz1912

Capítulo IX

Los docentes como grupo profesional

Durante los últimos años los docentes, por diversos motivos, han estado en el centro de la escena social. Se han convertido también en un objeto privilegiado de investigación en el campo de las ciencias de la educación. Prueba de ello son los numerosos congresos y reuniones científicas que se organizaron para ocuparse del tema y las publicaciones que han surgido de esos eventos.

Las reformas educativas de los '90, la caída de los salarios del personal de enseñanza, la asignación a las escuelas de tareas que no les competen, la irrupción de los problemas sociales en el ámbito de las instituciones educativas, la violencia escolar, la judicialización de los problemas escolares, etc., etc., han convertido a maestros y profesores en víctimas de una situación que escapa totalmente a su control y los coloca en una posición muy vulnerable. Pero junto a esto, la sociedad les asigna una buena cuota de responsabilidad por la ostensible caída en la calidad de la enseñanza, las deficiencias en el aprendizaje de los chicos y los reiterados fracasos de éstos a la hora de emprender estudios de nivel superior, entre otras cosas. En cualquiera de los dos casos se pone en juego una cuestión de gran interés sociológico: hasta qué punto los docentes constituyen realmente un grupo profesional y cuál es la relevancia social que se asigna a su tarea.

No vamos a abordar aquí los múltiples problemas que enfrenta el personal de enseñanza, ni las deficiencias de diverso orden que se le atribuyen; nos interesa considerar la construcción de la imagen social de los docentes como profesionales de la educación. Desde este punto de vista, dos cuestiones vinculadas al tema de la profesionalización de los docentes son particularmente importantes: por una parte, qué rasgos definen, sociológicamente, a un grupo profesional y en qué medida los docentes reúnen las condiciones necesarias para conformar un grupo de este tipo; y por otra, cuál es el significado social de la tarea que llevan a cabo estos agentes sociales definidos como 'profesionales de la educación'.

Nadie duda en afirmar que los docentes son los actores centrales en el sistema educativo. Su tarea tiene una relevancia de primer orden en la sociedad, toda vez que ésta le asigna al sistema escolar funciones que son cruciales para su supervivencia como formación social organizada. Quien ejecuta las actividades destinadas a cumplir con esas funciones es, fundamentalmente, el docente. A pesar de la importancia de lo que hacen, pare-

ciera que maestros y profesores no logran un reconocimiento social acorde a la relevancia de su función, y comparable al que obtienen otros grupos. En algún sentido, este hecho afecta de manera directa la imagen que ellos tienen de sí mismos como profesionales de la educación, e indirectamente, la forma en que desarrollan su tarea. De aquí que una preocupación frecuente de la sociología haya sido descubrir la posición que, como categoría social, ocupan los docentes en el campo de la cultura y en la estructura social global, y la forma en que esto afecta el ejercicio de sus roles en la escuela. Esta preocupación ha llevado a plantear la cuestión de si, efectivamente, se puede hablar de una profesión docente y cuáles son sus características. El hecho de que se insista, desde las esferas oficiales y también entre diversos sectores de la sociedad, en que es necesaria la 'profesionalización' del personal de enseñanza, da cuenta de la existencia de algunas dudas respecto del actual status profesional de los docentes.

Tenti (2003) sostiene que en América Latina todos los ministerios y secretarías de la región han incorporado en su agenda política la atención a las principales dimensiones que contribuyen a conformar dicha profesionalización. Éstas van desde criterios de selección y reclutamiento de estudiantes de magisterio, pasando por los programas de formación inicial y permanente, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura de la carrera docente, el sistema de incentivos, hasta los mecanismos más adecuados para la evaluación del desempeño docente. Pero no hay demasiado acuerdo respecto de las respuestas y las propuestas concretas que son necesarias para arribar a una verdadera profesionalización del sector.

1. Significado sociológico de la idea de profesión

Desde el punto de vista de Max Weber (1964) en particular, y de la sociología clásica en general, dos son las características que definen a una profesión. Por una parte, la 'vocación': la profesión es una tarea que el individuo desea y asume voluntariamente como un compromiso que afecta la totalidad de su vida; no es algo que se hereda como un destino. Y por otro, la capacitación formal: una profesión es un conjunto de actividades que realiza un grupo de personas especialmente capacitadas por el sistema educativo formal para llevarlas a cabo. En síntesis, vocación (compromiso voluntariamente asumido y querido) y capacitación formal (especialización en un área de conocimiento y de actividad concretas), constituyen los rasgos principales de una profesión.

Pero no todas las actividades que satisfacen estos requisitos constituyen una profesión. Deben darse al menos dos condiciones más: por una parte, que las actividades que comprende la profesión constituyan un servicio valorado socialmente, es decir, que la intervención del profesional sea imprescindible para solucionar un determinado problema; y por otra,

ganz1912

que el profesional tenga autonomía para desarrollar su actividad, básicamente, en lo que respecta a la determinación de las condiciones de trabajo y los términos de la relación con el que requiere sus servicios. Esto supone que entre ambos, el profesional y el 'cliente', se establece un tipo de relación particular, en la cual la confianza de éste y la competencia técnica de aquél son fundamentales. A partir de este tipo de relación básica, fundada en la confianza del 'cliente' respecto de la idoneidad (y también la honestidad) del profesional, se deducen otra serie de características de las profesiones tradicionalmente consideradas como tales, entre la cuales se destacan las siguientes:

- Dominio de un núcleo de conocimientos específicos, adecuadamente certificado por la autoridad educativa que corresponda, e idoneidad práctica. Cuando esos conocimientos son muy especializados y exigen un grado mayor de capacitación formal, el ingreso al campo profesional se restringe y se jerarquiza socialmente el ejercicio de la actividad correspondiente, lo cual incide en el status social del profesional. Si, por el contrario, el conocimiento que se requiere es muy accesible, poco especializado y llegar a dominarlo no demanda demasiado tiempo, la base social de reclutamiento se amplía y el prestigio de la profesión se resiente, e incluso puede desaparecer.

- Control del ingreso a la profesión, por parte de organismos especialmente autorizados para ello, sobre la base de la especificación clara de los conocimientos y la experiencia que se requieren para desempeñarse en ella. Esto, entre otras cosas, garantiza al 'cliente' que el profesional conoce el 'oficio' y le puede solucionar el problema.

- Existencia de un código deontológico al que deben someter su conducta todos los miembros de la profesión. Un profesional no sólo debe tener competencia comprobada para realizar su trabajo, sino que ha de ser digno de confianza. El cliente supone que no se explotará su ignorancia y que el profesional es una persona honrada. El código deontológico garantiza la protección del cliente y preserva la importancia intrínseca de la actividad profesional.

- Autonomía para trabajar. Como contrapartida a las restricciones que supone la selección para ingresar a la profesión y el sometimiento al código de conducta establecido, el profesional aspira a una libertad absoluta para ejercer su 'vocación' de la manera que considere más adecuada.

- Funcionamiento de organismos encargados de controlar que los profesionales cumplan con su deber y no violen el código deontológico. Estos organismos no tienen funciones gremiales, es

decir, su objetivo no es proteger los intereses materiales de la corporación, ni realizar actividades de carácter político. De hecho, la agremiación de los miembros de un grupo profesional es un indicador de que la profesión ha perdido prestigio, y con ella, los profesionales que nuclea.

- Condiciones laborales. Las asociaciones profesionales han desplegado siempre una gran actividad en lo referente a la fijación de las condiciones laborales, sobre todo en profesiones cuyos miembros están al servicio del Estado o las empresas, más bien que dedicados a trabajar por cuenta propia. En las asociaciones profesionales, a diferencia de lo que buscan los gremios, dicha actividad está dirigida a proteger la profesión en sí misma, es decir, evitar que se distorsionen su naturaleza y objetivos.

2. ¿Constituyen los docentes un grupo profesional?

No cabe duda de que, incluso las profesiones tradicionalmente definidas como tales (abogacía, medicina, ingeniería, etc.) han comenzado a ser consideradas hoy de otra manera, debido, entre otras cosas a que el creciente proceso de burocratización de las profesiones ha determinado, en alguna medida, la disolución de éstas en organizaciones burocráticas (Lerena, 1985). Difícilmente alguna de ellas reúna hoy todas las condiciones señaladas en el punto anterior. Pero el caso de la docencia es muy particular, en primer lugar, porque los docentes forman un grupo muy heterogéneo y, al menos para ejercer en el nivel elemental del sistema educativo, no se requiere el dominio de conocimientos muy especializados, salvo en lo que hace a lo estrictamente pedagógico. Pero el acceso a la formación pedagógica no ofrece grandes dificultades. Hay diferencias muy grandes entre un profesor universitario, y uno de la escuela media o de la primaria; es muy probable que ninguno ellos se identifique a sí mismo como miembro de una misma profesión. Su formación, sus intereses, los lugares donde se desempeñan y la forma en que lo hacen son completamente distintos. Las diferencias entre los docentes de los diferentes niveles son tan grandes, que difícilmente puedan ser incluidos en un grupo profesional unitario; se trataría más bien de una suma de varios grupos profesionales aislados.

Tenti (2003a) sostiene que la docencia es un 'oficio' caracterizado por una serie de contradicciones o tensiones. Una de ellas se deriva de que el docente es, a la vez, un funcionario asalariado y al mismo tiempo, un 'profesional de la educación', en la medida que su actividad supone competencias técnicas que son exclusivas de su oficio y se adquieren en el sistema educativo formal. Algunos afirman que la docencia es una semiprofesión (Fernández Enguita, 1993). Otros, como Lerena (1985), consideran obsoleta

la cuestión de saber si los docentes constituyen un grupo profesional o un 'cuerpo de funcionarios especializados'. Puede haber algo de cierto en esto pero, en un momento en que se habla con insistencia de la 'profesionalización' de los docentes, la cuestión no parece irrelevante.

Veamos cuáles son las razones que abonan la tesis de que la docencia es una semiprofesión, o en el extremo, que los docentes constituyen una mera categoría ocupacional, no un grupo profesional.

- Si bien para ejercer la docencia se necesita un cuerpo de conocimientos especializados (formación pedagógica y formación en una o varias disciplinas, según los casos) debidamente acreditados, éstos no revisten un grado de dificultad importante y el acceso a ellos no implica un proceso de selección previa. En los últimos tiempos la base social de reclutamiento de los candidatos a ejercer la docencia se ha ampliado considerablemente. De hecho, investigaciones recientes muestran que quienes eligen ingresar en los institutos de formación docente provienen cada vez más de sectores medio-bajos de la población, y que la elección de la carrera se funda, prioritariamente, en razones instrumentales (salida laboral rápida, trabajo estable, estudios de corta duración, carrera 'fácil'). El tema de la 'vocación' figura en segundo término, aunque no está del todo ausente.
- El ingreso a la docencia es relativamente fácil. Prácticamente cualquiera que posea un título universitario, o de nivel superior no universitario, está habilitado para enseñar, aunque carezca de formación pedagógica específica o de experiencia en la enseñanza. Si bien se privilegia dicha formación a la hora de establecer un orden de mérito para nombrar un docente, nada impide a un médico, un abogado o un contador dictar una cátedra en el nivel medio o en el nivel terciario del sistema, por ejemplo. Por otra parte, los que deciden quiénes estarán a cargo de un curso o de una materia en el sistema educativo no son, generalmente, los docentes, sino los miembros de un organismo burocrático que toman la decisión en base a un orden de mérito establecido en función de criterios que generalmente no son acodados con los docentes. En los lugares alejados de los centros urbanos, o especialmente inhóspitos, suelen desempeñarse como docentes quienes carecen de suficiente formación técnica porque a esos puestos van los que recién se inician, los que tienen que 'pagar su derecho de piso'.
- La autonomía para decidir la forma en que se desarrollarán las actividades 'profesionales' no existe en la docencia. Si bien el maestro o el profesor es dueño y señor de su clase (puertas adentro puede hacer lo que él quiere y decidir según su mejor criterio), todas sus tareas están sometidas a control y debe responder a un programa previamente establecido. No fija los objetivos ni las reglas de

procedimiento de su trabajo, ni tiene posibilidades de hacer su voluntad en lo que respecta a los contenidos a impartir y los métodos a emplear. Está ligado a una institución (o instituciones) determinada y debe dar cuenta de los resultados que obtiene.

- En lo que respecta a su relación con el 'cliente', es decir los alumnos y sus padres, las opciones de maestros y profesores son nulas. El docente no elige a sus alumnos, ni éstos a su maestro. Presta sus servicios a personas que no requieren de él sino que son obligadas a recibirlo (la asistencia a la escuela es obligatoria). En síntesis, el docente trata con una 'clientela' cautiva.
- Los docentes no cobran honorarios por su trabajo, sino un salario cuyo monto es fijado por el Estado. En el mejor de los casos, y a veces excepcionalmente, ese monto es acordado con los gremios que representan al sector. De hecho, el tema salarial es uno de los principales motivos de conflicto, y el que afecta de manera más directa la prestación del servicio. El docente tampoco puede elegir dónde y en qué condiciones materiales llevará a cabo sus actividades.
- El deterioro del salario del docente, y de las condiciones laborales en general, hizo que el papel de los gremios pasara a ser central. A fin de obtener algunas reivindicaciones para el sector, la actividad gremial se volvió muy intensa. La huelgas se generalizaron y se prolongaron por períodos importantes de tiempo, lo cual llevó a una verdadera preocupación de la mayoría de los padres por el perjuicio que ello ocasionaba al proceso de aprendizaje de sus hijos. Se apeló con frecuencia a la 'ética profesional' y a la 'vocación de servicio' de los docentes para forzarlos a utilizar otras estrategias en sus reclamos. Desde el punto de vista sociológico, se trata aquí de algo más que una cuestión ética, puesto que en el imaginario colectivo predomina la idea de que los docentes están 'llamados' a ayudar a sus 'clientes', los alumnos, y si el maestro hace algo que puede perjudicarlos se considera que falta a su 'deber'.
- Salvo raras excepciones, no existen organizaciones profesionales de docentes, aunque sí hay una multiplicidad de agrupaciones sindicales que nuclean a docentes de los diferentes niveles educativos, de distintas dependencias (oficiales y privadas), de distintas jurisdicciones (municipales, provinciales, nacionales), etc.

A la luz de lo que acabamos de ver, parece claro que la docencia no reúne las condiciones para ser considerada una profesión en sentido estricto. A esto hay que agregar que la imagen social del docente es básicamente contradictoria. Por un lado, el docente representa la encarnación del deber; es el responsable de la trasmisión cultural que asegura la continuidad de la sociedad; en él se materializa la autoridad moral de la sociedad. De él se exige una actitud de 'servicio', fundada en su 'vocación' por

la trasmisión del saber, en su 'eros pedagógico'. De él se espera también la competencia técnica necesaria para lograr que los alumnos aprendan y un comportamiento ético incuestionable porque se 'educa con el ejemplo'. Pero, por otro lado, el docente no recibe las recompensas que la misma sociedad otorga a quienes desarrollan actividades socialmente valoradas: está mal remunerado, su trabajo carece de prestigio social, las condiciones laborales en que se desempeña son, en muchos casos, lamentables, y los cuestionamientos a su actividad, provenientes de diferentes ángulos ideológicos y fundados en las más variadas razones, son permanentes. Se responsabiliza al docente del fracaso escolar de los niños y de muchas de las deficiencias del sistema de enseñanza. Todo esto contribuye a poner en duda el carácter profesional de la docencia y va en detrimento de la autoestima del propio personal de enseñanza.

La pregunta que surge ahora es qué impacto tiene este hecho en la construcción de la identidad profesional del docente y en la valoración que la sociedad hace de las actividades que realiza. También interesa conocer cuál es la percepción que los propios docentes tienen del significado social de su tarea. No debemos olvidar que el 'oficio' docente ha ido variando en su significado y su función conforme las sociedades se fueron desarrollando. Nada de lo que ocurre en la sociedad deja de impactar en las aulas. A este impacto tenemos que agregar el que provocó la ola de reformas educativas que se desencadenaron en los últimos tiempos en muchos países del mundo. En la mayoría de ellas, docentes y profesores no tuvieron ninguna ingerencia, sólo excepcionalmente fueron consultados, y no siempre su opinión fue respetada.

Existen algunas investigaciones que se han ocupado de indagar acerca de cómo los cambios en la sociedad y dentro del sistema educativo afectaron las condiciones objetivas de vida y la subjetividad de los agentes de la educación. En general, la evidencia que surge de ellas se puede resumir en una frase: el *malestar docente*. No es casual que el 50% de los maestros en ejercicio declaren que preferirían no desempeñarse al frente de un grado o de un curso (Tenti, 2000). Este malestar se funda en muchas razones, entre las que figura el hecho de que el docente no puede realizar sus expectativas, ha perdido autoridad dentro de la escuela y tampoco es respetado fuera de ella. Al deterioro de sus recompensas materiales se suma la falta de recompensas simbólicas. Ambas cosas son indicadores del grado en que los docentes están perdiendo algunas de las condiciones que los constituyen en un grupo profesional. Todo esto afecta de manera decisiva su autoestima y, lógicamente, impacta en la forma en que encaran el desarrollo de sus actividades.

No viene al caso enumerar aquí las dificultades de toda índole que enfrentan los docentes para llevar a cabo sus tareas cotidianas. Davini (1995) afirma, entre otras cosas, que los docentes se desempeñan en condiciones laborales deplorables: salarios que se acercan a los que reciben los trabaja-

dores no calificados, descalificación técnico-profesional, infraestructura escolar precaria o mal mantenida, sistemas de capacitación que los colocan en el papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que tenían hasta hace un tiempo. Estas condiciones son todavía más alarmantes en las zonas rurales, un ámbito que parece abandonado a su suerte por las autoridades burocráticas y donde casi todo lo que se hace queda librado a la voluntad y el empeño del docente. Los testimonios de los maestros rurales son muchas veces patéticos, refieren a situaciones inimaginables para alguien que nunca ha visitado una escuela rural. Además de la soledad y el aislamiento, estos maestros deben enfrentar situaciones objetivas para las cuales no están en absoluto preparados: protegerse de los animales salvajes, atender emergencias médicas, contener a los niños que viven en la escuela, solucionar los problemas que plantea la convivencia de alumnos con edades muy dispares y de diferente sexo, lograr que sus reclamos lleguen a las autoridades, procurar que los líderes locales no interfieran las tareas de la escuela, etc., etc. No hay estadísticas sobre el particular, pero se sabe que los maestros rurales sufren dolencias físicas y psicológicas que muchas veces les impiden seguir desarrollando sus actividades. También se dan casos de alcoholismo o de adición a las drogas. Suele ocurrir que el maestro se traslade con su familia a vivir en el paraje donde funciona la escuela y se constituya en el principal sostén económico del hogar. Si se trata de una mujer, y su marido tiene dificultades para conseguir trabajo (algo casi seguro en la zona rural), no es raro que se generen problemas de índole familiar muy graves que deterioran aún más la situación del docente y por lo tanto, el desarrollo de sus actividades. Los docentes de las escuelas urbanas también deben enfrentar problemas graves, pero son de una naturaleza diferente. Como sus colegas de la zona rural, ellos tampoco están preparados para eso. En síntesis, el *malestar docente* se justifica plenamente y responde a causas que van mucho más allá del bajo salario y la falta de reconocimiento social.

Ante este panorama tan desalentador, la cuestión que se plantea de inmediato es cómo revertir una situación tan compleja, cuyo origen radica en una variedad de causas, y afecta de manera directa la actividad de maestros y profesores. Se trata de una tarea nada fácil, sobre todo si tenemos en cuenta que nos estamos moviendo en un peligroso círculo vicioso que, si no se destruye, afectará de manera inevitable el desarrollo de la sociedad en el mediano y largo plazo.

3. La posición del docente en la sociedad

Una de las variables claves en cualquier análisis sociológico es la estratificación social. Esta variable permite explicar una amplia gama de fenómenos sociales. Por estratificación social entendemos la distribución de los individuos y los grupos en una jerarquía de posiciones a las que se

asocian diferentes grados de propiedad de tres tipos de bienes escasos, cuya distribución en la sociedad es desigual: los bienes materiales, el prestigio y el poder. Esta es la base de la desigualdad social y la clave para comprender y explicar muchos fenómenos sociales, entre ellos, la situación y el comportamiento de los docentes. Dada la complejidad de las sociedades actuales, no resulta fácil determinar la posición de un individuo o un grupo en esa jerarquía de posiciones. Para hacerlo, la sociología debe recurrir a una serie compleja de factores, tanto de carácter objetivo, como subjetivo.

Vamos a tratar de determinar cómo se ubican los 'profesionales' de la educación en la jerarquía de posiciones de nuestra sociedad, es decir, en la estructura social. Tomaremos para ello los resultados de un estudio comparativo sobre los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Paraguay realizado recientemente por Tenti (2005)[1]. Nos referiremos solamente a los docentes de Argentina, aunque la comparación con los otros países reviste gran interés y valdría la pena considerarla; en algunos aspectos hay diferencias muy importantes entre los cuatro países. No debemos olvidar que los docentes constituyen una categoría ocupacional muy numerosa (y su número tiende a incrementarse a medida que se expande el sistema educativo) y heterogénea. Como decíamos antes, esta heterogeneidad es uno de los motivos por los cuales resulta difícil otorgarle el carácter de grupo profesional a esta categoría de funcionarios del Estado.

Para ubicar a los docentes en la estructura social, Tenti toma en cuenta las dos dimensiones que usa la sociología para definir la posición social de un individuo o un grupo a la que hacíamos alusión en un párrafo anterior: la objetiva y la subjetiva. La primera consiste en la medición de atributos objetivamente observables de las personas, como son el nivel de ingresos, el capital cultural, las condiciones materiales de vida, el consumo, etc. La otra remite a la percepción que tiene el propio individuo de su posición relativa en la estructura social. No siempre las mediciones objetivas coinciden con las imágenes subjetivas. En el estudio de referencia se toman como indicadores de la dimensión objetiva los siguientes: la posición de los maestros en términos de la distribución del ingreso de los hogares, el peso del salario docente para el sostén de la familia, la posición del salario docente en la estructura de distribución del ingreso y la procedencia social de maestros y profesores. La dimensión subjetiva comprende la imagen de clase, la percepción de la pobreza, la trayectoria social y las expectativas para el futuro.

a) Posición objetiva

[1] Este trabajo recoge la información que surge de un estudio anterior del mismo autor (Tenti, 2000) sobre los docentes argentinos. En ambos estudios, los datos provienen de encuestas realizada al personal de enseñanza que se desempeña en escuelas urbanas.

La primera conclusión que surge de los datos presentados por Tenti (2000 y 2005) es que los docentes son típicos exponentes de las clases medias, "no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas". Esto siempre fue así. Lo que ocurre en la actualidad es que los sectores medios de Argentina han sufrido, en los últimos años, un descenso importante en su calidad de vida y en sus posibilidades de acceder a los bienes sociales. Los docentes, junto con los miembros de otras categorías ocupacionales que trabajan en relación de dependencia con el Estado, están entre los que se han visto más perjudicados por las reestructuraciones que se llevaron a cabo en el aparato estatal. Formar parte de la clase media tiene ahora un significado diferente del que tenía algunos años atrás.

La distribución de maestros y profesores en la estructura de ingresos *per capita* del hogar del conjunto urbano de Argentina corrobora la afirmación anterior. El Cuadro nº 1 muestra que la población docente se ubica en los quintiles de ingreso superiores, mayoritariamente entre tercero y cuarto quintil, es decir, entre los que perciben salarios más altos. Se advierte una mejor posición relativa entre los profesores que entre los maestros. El 28,4% de los profesores se ubica en el quintil de ingresos más alto, mientras que entre los maestros este porcentaje es del 14,8%.

Cuadro nº 1: Distribución de la población docente urbana, según quintil de ingresos per capita del hogar (en porcentajes)

	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Maestros	9,1	17,4	30,4	28,5	14,8	100,0
Profesores	2,3	10,2	26,6	32,5	28,4	100,0
Total	6,9	14,1	26,5	30,0	22,4	100,0

Fuente: Tenti, 2000, pág. 4; 2005, pág. 40

El hecho de que, globalmente, los docentes se ubiquen en los estratos medios de la población, no quiere decir que todos accedan a las mismas condiciones de vida. Tenti (2000) muestra que existe en este aspecto una gran heterogeneidad. La incidencia de la pobreza es mayor entre los maestros que entre los profesores, un hecho que resulta de dos factores: que los maestros provienen de familias pertenecientes a los estratos más desfavorecidos y que sus ingresos mensuales son inferiores. Otro factor importante relacionado con la incidencia de la pobreza es el lugar donde residen. Los docentes de las provincias del NO y del NE del país tienen más probabilidades de ser pobres que los de la Capital Federal. Un tercer factor que permite entender la heterogeneidad de situaciones en la calidad de vida de los docentes es el peso relativo del salario docente en la economía doméstica. "Así, en aquellos hogares en que la remuneración al trabajo docente es el único ingreso familiar, la incidencia de la pobreza es tres

veces mayor que en aquellos donde el ingreso docente es minoritario en relación al total de los ingresos familiares. [...] Si la calidad de vida de estas familias dependiera exclusivamente de los ingresos docentes, un tercio de ellos no estaría en condiciones de sostener una familia tipo por encima de la línea de pobreza"[2]. En este sentido, los datos muestran que si bien la mayoría de los docentes se dedica a la enseñanza como única actividad remunerada, "el salario que perciben tiene un peso relativo variable en el conjunto de los ingresos disponibles en el hogar del que forman parte. La mayoría vive en hogares donde es probable que otros miembros también aporten su cuota de ingresos [...] En los tres países considerados [Argentina, Brasil y Uruguay] sólo una minoría inferior al 25% manifiesta que el salario que percibe en el ejercicio de su profesión representa la única fuente de ingreso de sus hogares"[3]. En Argentina ese porcentaje es del 19,8%, mientras que sólo el 7,7% declara que su salario constituye la fuente más importante de ingresos del hogar.

La posición del salario docente en la estructura de salarios correspondiente a todos los sectores de la economía no resulta fácil de determinar. En Argentina varía según las provincias; en algunas está por encima de la media provincial, en otras está por debajo de ella, independientemente de si se trata de una provincia rica o pobre (Brigido, 2004b). Por otra parte, para tener una idea precisa, es necesario comparar el salario docente con el que reciben otros trabajadores con capacitación equivalente y una carga horaria mensual similar.

Con respecto a la procedencia social de maestros y profesores, según el estudio de Tenti (2005), la mayoría de los docentes nació en hogares con capital cultural medio y alto (medido a partir del nivel educativo alcanzado por los padres de los docentes encuestados). Como es de esperar, los que están situados en una posición más desfavorable en la estructura de distribución del ingreso son a su vez los que con mayor frecuencia provienen de hogares con bajo capital cultural. Los docentes que se desempeñan en colegios privados provienen, en general, de hogares con mayor capital cultural que aquellos que desarrollan su actividad en las escuelas de gestión estatal.

b) Imagen subjetiva

Tal como afirmamos antes, la posición en la estructura social, medida a partir de indicadores objetivos, suele no coincidir con la imagen de clase que tiene cada individuo. Según el estudio de Tenti (2005), la mayoría de los docentes argentinos se autopercibe como miembro de las clases media y media baja (51,6% y 40,3%, respectivamente). Ninguno se ubica en la clase alta y una pequeña minoría los hace en la clase media alta (1,2%)

[2] Tenti, 2000, pág. 5
[3] Tenti, 2005, pág. 44-45

y baja (3,3%). Los maestros de primaria se perciben como socialmente más desfavorecidos que los profesores de la secundaria, y los del sector privado tienen una autoimagen más optimista que los del sector privado.

Interrogados los docentes acerca de cómo ven su situación económica actual respecto de la que tenían sus padres, el porcentaje de los que sostienen que sus padres estaban mejor es superior al de los que consideran que están igual o mejor. El Cuadro nº 2 muestra los datos proporcionados por Tenti (2005).

Cuadro nº 2: Percepción de los docentes urbanos sobre su condición económica respecto de la sus padres, por nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Mejor	Igual	Peor	No s./No c.	Total
Primaria	27,4	28,0	40,8	3,8	100,0
Secundaria	32,8	28,8	33,9	4,5	100,0
Total	29,8	28,4	37,7	4,1	100,0

Fuente: Tenti, 2005, pág. 56

Se advierte aquí el impacto que ha causado el empobrecimiento de las clases medias en Argentina, de la cual los docentes han sido una de las principales víctimas: casi el 40% considera que su movilidad social ha sido descendente. Este hecho también se pone en evidencia en el pesimismo que los profesionales de la educación manifiestan cuando se los interroga acerca de sus expectativas a futuro. Un tercio de ellos piensa que su posición social será peor que la actual en un futuro próximo. Sólo el 13% cree que será mejor. El 33% no sabe o no responde a la pregunta correspondiente, lo cual puede estar indicando en este grupo una cierta incertidumbre con relación al futuro, no pueden prever cuál será su posición social dentro de un tiempo.

Estas cifras revisten gran interés sociológico. La subjetividad de los docentes es un dato fundamental para comprender sus actitudes frente a las tareas que desarrollan, sus estados de ánimo y, por ende, sus prácticas. Cuando un grupo ocupacional, mayoritariamente, carece de expectativas de mejorar su posición social en el futuro, la forma en que encara sus actividades es muy diferente que cuando ve que éstas le pueden abrir camino a una situación más favorable.

4. Las funciones del docente y su importancia para la sociedad

Al analizar las funciones que se asignan al docente, la sociología de la educación parte de un supuesto fundamental que no admite discusión: sin educación no hay supervivencia posible del cuerpo social. Este supuesto tiene hoy más vigencia que nunca, toda vez que la única posibilidad que

tiene un individuo de insertarse en la estructura social en general, y en la estructura laboral en particular, depende de su participación en la educación institucionalizada y del nivel que haya logrado en ella.

De lo anterior surge otra consecuencia importante: la relevancia de la figura del docente. Tal como está estructurada hoy la educación institucionalizada y la forma en que se imparte, el agente principal del proceso educativo es el docente, su figura es insustituible, aun cuando se avance en el desarrollo de medios tecnológicos de enseñanza que, supuestamente, podrían llegar a remplazarlo.

Desde la perspectiva sociológica, y con fines puramente analíticos, podríamos decir que el sistema educativo asigna al docente tres funciones específicas, muy vinculadas entre sí, pero en algún sentido diferentes: educar, enseñar e instruir. Todos sabemos que hoy se exige al docente ejecutar tareas que nada tienen que ver con estas funciones y para las cuales el propio sistema educativo, supuestamente, lo ha capacitado. Este cúmulo de tareas 'adicionales' (que van desde combatir la pediculosis hasta limpiar la escuela, dar de comer a los chicos, negociar con delincuentes para proteger la escuela, gestionar servicios, etc., etc.) no sólo desvirtúan su rol, sino que tienen otros efectos no buscados, pero inevitables: por una parte, que el docente no pueda cumplir adecuadamente con sus tareas específicas, y por otra, su creciente 'desprofesionalización'. Ambas cosas van juntas y provocan otros efectos perversos, que se retroalimentan entre sí: el deterioro de la calidad de la enseñanza, el desprestigio de la imagen social de los maestros y los profesores, y, a nivel psicológico personal, frustración y pérdida de la autoestima.

Decíamos citando a Mannheim (1966), que las funciones del docente son educar, instruir y enseñar. Por lo general, aun en la bibliografía especializada, no se hace una distinción clara entre estas tres funciones que, por otra parte, están muy vinculadas entre sí porque se cumplen conjuntamente en la escuela. La distinción es meramente analítica, pero importante porque, entre otras cosas, cada una de estas funciones exige del docente competencias y actitudes distintas. Si de profesionalizar la tarea del docente se trata, es imprescindible que en el proceso de formación y capacitación del personal de enseñanza se tengan en cuenta las exigencias que plantea cada una de ellas a fin de diseñar los *curricula* que permitan al futuro docente desarrollar las competencias que necesita para desempeñarse con idoneidad 'profesional'.

Veamos ahora qué significa cada una de esas funciones, al menos para la sociología. Ello nos ayudará a comprender en su verdadera dimensión la complejidad del papel del docente y las exigencias que éste le impone. Nos vamos a referir en primer lugar a la función de instruir y enseñar, para explayarnos un poco más en lo que respecta a la función de educar.

Instruir, desde la perspectiva sociológica, implica transmitir conocimientos y desarrollar habilidades. Cuando estudiamos la propuesta de

ganz1912

Bernstein sobre la comunicación pedagógica, pudimos ver que él hace referencia a un *discurso instruccional* y un *discurso regulativo*. El *discurso instruccional* comprende, precisamente, los conocimientos, habilidades y destrezas que se transmiten en la comunicación pedagógica. El objetivo de este discurso es proveer los elementos instrumentales de la conducta, es decir, las herramientas necesarias para desempeñar tareas específicas. Las hay de distintos tipos y su aplicación es diversa. Algunas tienen carácter general, hacen falta para todo, como la lectura y la escritura, otras se requieren para una amplia gama de actividades, y en el extremo, están las que sirven sólo para tareas muy especializadas. Ciertas actividades requieren habilidades complejas, otras las exigen más simples. En fin, las prácticas orientadas a la instrucción varían en función de las competencias que se quieren crear en el individuo que se somete al proceso de enseñanza.

Si se tiene en cuenta solamente este aspecto de la función del docente, podemos decir de él que es un *instructor*, y lo único que importa para ser un buen *instructor* es dominar el conocimiento y las habilidades que se propone transmitir a los alumnos. En la instrucción se pone el énfasis en lo que se comunica, es decir, en el contenido. No se hace hincapié en ninguno de los individuos involucrados en la relación pedagógica. Se da por sobreentendido que el *'instructor'* domina la materia que enseña (conocimientos y habilidades o destrezas) y que el alumno está en condiciones de aprender lo que se le transmite, pero queda librado a su voluntad tomarlo o dejarlo. Como dice Mannheim (1966), un instructor no es necesariamente un educador, ni se le exige que se comporte como tal.

La *enseñanza*, a diferencia de la mera instrucción, atiende, precisamente, a lo que ésta deja de lado: el docente, el alumno y la relación que se establece entre ambos. Desde el punto de visto sociológico existe una doble diferencia entre instruir y enseñar que no es fácil desentrañar. La enseñanza supone, en primer lugar, una relación entre dos personas, el maestro y el alumno. En segundo lugar, implica la necesidad de que el alumno logre seguir lo que se le enseña, de modo tal que el maestro pueda estar seguro de que el contenido que le ha presentado ha sido efectivamente comprendido y aprendido por aquél. Así entendida, la enseñanza descansa sobre ciertas estrategias, se apoya en aquello que podríamos llamar 'técnicas del oficio'. Complementariamente, implica una preocupación del maestro por el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Lo que cuenta en el proceso de enseñanza es que el docente sea un 'pedagogo'.

La relación pedagógica es un tipo de intercambio entre dos personas, en el cual la importancia recae sobre el maestro (lo que tiene que transmitir y la forma en que lo transmite), pero también sobre el alumno, su capacidad de comprensión, su disposición para captar el mensaje y para incorporar creativamente todo lo que se le presenta. Un docente puede ser un buen pedagogo, pero ello no implica que sea un verdadero educador. Desde la perspectiva sociológica, la *educación* comprende la instrucción y

la enseñanza, las incluye, pero va más allá de ellas. Dicho en términos de Bernstein, el *discurso instruccional* está inmerso y se subordina al *discurso regulativo*, es decir, a la educación. La educación se propone 'dar forma', modificar la conducta del individuo en una dirección determinada. Como sostiene Durkheim (1972; 1982a), es una actividad de creación, de producción de un ser nuevo, dotado de un conjunto de disposiciones para pensar, actuar y sentir de determinada manera; esta manera depende de, y responde a, un sistema de valores. Dicho en otros términos, la educación es una acción regular y duradera ejercida por un individuo, el maestro, que se orienta a crear en el alumno un *habitus*[4], (Bourdieu y Passeron, 1981). En consecuencia, el ejercicio de la actividad exige del educador, no sólo el dominio de las competencias técnicas de que se trate (las que necesita para instruir y enseñar), sino también, y fundamentalmente, una identificación y un compromiso con el sistema de valores que se propone inculcar en el alumno. No hay educación sin valores, cualquiera sean estos valores.

En suma, desde la perspectiva sociológica, los docentes son agentes del Estado, y en tanto tales tienen un mandato institucional que les impone instruir y enseñar, pero también educar. Cada una de estas funciones demanda de ellos disposiciones, actitudes y competencias distintas, pero complementarias.

4.1. Qué implica el proceso de educación institucionalizada

Una breve revisión de algunos conceptos nos ayudará a comprender mejor la especificidad del concepto de educación institucionalizada. Como se recordará, la sociología clásica, con Durkheim a la cabeza, no establece una distinción clara entre educación y socialización. Hemos visto en capítulos anteriores que gracias a la socialización el individuo se convierte en un ser social, es decir, en alguien capaz de interactuar con otros individuos de su misma especie y de insertarse activamente en la vida social. Berger y Luckmann (1968), siguiendo la tradición clásica, atribuyen un papel central al proceso de socialización en la construcción de la realidad social, y distinguen dos momentos en la socialización del individuo, uno que tiene lugar durante la infancia (socialización primaria) y otro posterior (socialización secundaria), que se realiza sobre la base del anterior. Este último proceso se define como la 'inducción amplia y coherente del individuo en submundos institucionales o basados sobre instituciones', y está a cargo de agentes especializados. La socialización secundaria es, precisamente, el proceso educativo, y éste es el que nos interesa.

Aquí nos vamos a referir exclusivamente al proceso educativo que tiene lugar en el seno del sistema escolar, porque los docentes están inser-

[4] El concepto de *habitus* fue acuñado por Durkheim (1972) y retomado luego por Bourdieu quien, a lo largo de toda su obra, lo convierte en un concepto central de la teoría sociológica contemporánea.

tos en ese sistema y son sus principales agentes. Podemos distinguir algunas características definitorias de la educación institucionalizada.

- Se trata de una actividad regulada por el Estado mediante un aparato normativo que establece el marco al cual debe ajustarse el funcionamiento de la escuela y la conducta del docente. En consecuencia, los docentes se constituyen en mandatarios institucionales del Estado. Éste es el que fija las reglas de juego y define qué se debe lograr mediante la educación.
- Como todo proceso de socialización secundaria, la educación institucionalizada supone la internalización de significados correspondientes a submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter, como dicen Berger y Luckmann (1968), se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.
- Se desarrolla en instituciones expresamente constituidas para cumplir con la función de educar, es decir, instituciones que procuran consciente y deliberadamente, a través de *actividades cuidadosamente planificadas y de prácticas controladas*, el logro de determinados fines. Estos fines responden a la cosmovisión que sostiene un grupo o una sociedad concretos, y apuntan a la formación de un *habitus* acorde con esa cosmovisión.
- La función educativa está a cargo de agentes especialmente preparados para ello, en los cuales se supone un compromiso genuino con la tarea que realizan y una orientación de todas las actividades a la modificación de la conducta del educando en la dirección buscada por la institución. El carácter formal de la agencia transmisora y de la relación entre el agente de transmisión y el que aprende, despoja al proceso educativo de la naturalidad que caracteriza a la socialización primaria. Es por esto que, para garantizar el logro de los objetivos institucionales, se hace necesario que los agentes que llevan a cabo la transmisión recurran a técnicas pedagógicas que les permitan hacer que el proceso de inculcación de significados, y los significados a inculcar, sean lo más familiares posible para el educando.

Si algo se destaca en el proceso de educación es la importancia de los valores, puesto que el fin último de la acción educativa es 'modificar el desarrollo del educando en una dirección determinada' en función de un sistema de valores. Son lo valores los que establecen, en última instancia, los términos de la organización que una sociedad ha decidido darse a sí misma y de acuerdo a ellos se fijan los fines de la educación. Como la tarea educativa únicamente tiene lugar en una situación social, de manera inevitable ella responde al tipo de ordenamiento que rige esa situación. De esta forma, la educación reproduce el orden social, en el doble sentido de conservarlo y de producirlo de manera continua. Como sostiene Durkheim

(1966), la educación no consiste en adornar el espíritu del educando con un conjunto de ideas, conocimientos y habilidades particulares, sino en crear en él una disposición general del espíritu y de la voluntad que le hacen ver las cosas bajo una luz determinada. En suma, consiste en crear un *habitus* que responde a un sistema de valores.

4.2. Condiciones para la creación del *habitus* en la escuela

La creación del *habitus* impone una serie de condiciones que tienen que ver con los significados que se pretende inculcar en el educando, con el agente que lleva a cabo la tarea de inculcación (el docente) y con la acción concreta que éste realiza (la acción educativa o práctica pedagógica).

a) Los significados a inculcar

Los significados que son relevantes para la formación del *habitus* constituyen lo que Durkheim (1972) denominó el *discurso moral*[5] de la agencia educativa. Éste consiste en valores, normas, actitudes, que proveen al individuo los elementos regulativos de su conducta, aquello que crea en él el sentido del deber y la responsabilidad. El *discurso moral* no forma parte del contenido de una asignatura, no comprende nociones que se puedan transmitir bajo rótulos tales como 'formación ética', 'formación cívica', 'formación moral', o cosas por el estilo. El *discurso moral* se incorpora de manera tácita por el mero hecho de participar en la vida de la escuela, esto es, mientras se recibe instrucción, mientras se juega con los compañeros o se realiza cualquier otra actividad en la institución.

La única manera de inculcar el *discurso moral* es a través de las prácticas propias de la institución. ¿Cuáles son las prácticas más relevantes? Siguiendo a Bernstein, estas prácticas son, básicamente, las prácticas de *transmisión* (qué se transmite y cómo se lo hace, es decir, cuáles son los contenidos de la enseñanza y qué estrategias pedagógicas se utilizan para transmitirlos), de *evaluación* (qué conductas se premian y cuáles se castigan, qué tipo de sanciones positivas y negativas se utilizan, cómo y cuándo se aplican, a quiénes se aplican, etc.) y de *organización* (cómo está estructurada la institución, quiénes toman las decisiones y cómo se toman, cuáles son los canales de comunicación entre los miembros, etc.). No se educa a través de una asignatura, no se inculcan valores a través de las palabras, sino de las conductas. Son las prácticas institucionales las que van conformando esas disposiciones interiores que llamamos *habitus*.

En este sentido, si bien son los docentes los responsables directos del proceso educativo, nada de lo que ocurre en la escuela es indiferente desde

[5] Para la sociología, el *discurso moral* no tiene que ver con la religión; se refiere a una moral laica cuya función es regular las relaciones sociales para que sea posible la convivencia entre los seres humanos. Todas las sociedades, aun las más primitivas, cuentan con algún tipo de aparato normativo destinado a ordenar la vida colectiva y las escuelas son las encargadas de inculcarlo.

el punto de vista del *discurso moral*; todas y cada una de las prácticas escolares adquieren carácter educativo. Por eso las prácticas institucionales necesitan ser planificadas y cuidadas al detalle, todas deben apuntar en una misma dirección.

Un rasgo fundamental del *discurso moral* es que supone, por parte de los agentes de la inculcación, un compromiso con un sistema de valores, con una visión del mundo y de la vida, cualquiera que ésta sea. Si en una institución educativa predomina una cosmovisión cristiana, el *discurso moral* de esa institución será muy diferente del de otra que sostiene una visión secularizada.

Dado que el *discurso moral* supone un compromiso valorativo, necesariamente, este discurso tiene preeminencia sobre *discurso instruccional*. En consecuencia, tanto la selección de los contenidos a transmitir y las habilidades a desarrollar (instrucción), como la adopción de las técnicas pedagógicas para lograr que los alumnos aprendan (enseñanza), dependen de esas opciones valorativas.

Dicho de manera breve, mientras el *discurso moral* apunta al ser del educando, modelando sus disposiciones interiores a pensar y actuar de determinada manera, el *discurso instruccional* atiende a lo que el individuo debe saber y saber hacer. Los principales conflictos en la escuela derivan de disputas, explícitas e implícitas, en torno al *discurso moral*, es decir, al sistema de valores que define el orden social de la institución y se quiere imponer en la institución. Los consensos sobre esto son muy difíciles, sobre todo en una época como la actual, en la que la pluralidad de ideas y la diversidad cultural ha irrumpido en las escuelas.

b) El agente de educación

La teoría sociológica sostiene que una condición básica del educador es la autoridad. La educación es cuestión de autoridad, decía Durkheim (1972, 1982a). Cabe aclarar que, desde el punto de vista de la sociología, la autoridad no tiene nada que ver con el autoritarismo, la opresión o la represión. Por autoridad se entiende aquí el ascendiente moral que tiene el maestro sobre sus alumnos. Quien tiene autoridad no inspira temor, sino respeto y confianza.

¿Por qué la educación es una cuestión de autoridad? Simplemente porque la relación educativa es una relación de dominación, en la cual los participantes no están en igualdad de condiciones, no actúan como pares. Es una relación social asimétrica, y esta asimetría está dada por el conocimiento. La superioridad del maestro y su legitimidad para ejercer dominio sobre el alumno reside en lo que sabe y en su carácter de mandatario institucional.

Es importante aclarar que ejercer dominio es algo muy diferente de ejercer poder. Quien ejerce poder, nos dice Max Weber (1964), puede imponer su voluntad a otros, aun a costa de la resistencia de éstos. El domi-

nio, en cambio, implica la posibilidad de obtener obediencia voluntaria por parte del dominado, en virtud de su creencia en la legitimidad del dominador para exigir de él obediencia. El dominio que ejerce el docente sobre el alumno se limita a determinados mandatos, los que le confiere el Estado. Así, el Estado se constituye en una de las fuentes de legitimación de la autoridad del docente para ejercer dominio, y lo hace por dos vías: acredita los estudios que lo habilitan para desempeñarse como docente y le asigna un puesto en el sistema.

La otra fuente de legitimación de la autoridad del docente reside en el propio agente. Deriva de su fe interior en la importancia y la grandeza de la tarea que se le ha confiado, y de la idoneidad que muestra en el desempeño de esa tarea (Durkheim, 1966).

En consecuencia, la autoridad no le viene dada al docente por el solo hecho de tener un título y desempeñar un cargo. Él debe construir su autoridad cada día con sus prácticas. Para ello necesita demostrar de manera permanente: i) que domina la materia que transmite; ii) que sabe enseñar, o sea, que domina las técnicas adecuadas para la transmisión y logra sus objetivos; y iii) que su conducta es coherente, es decir, que su acción y su discurso coinciden, en una palabra, que tiene un comportamiento ejemplar.

Durkheim (1966) decía también, que para educar es preciso poseer un ideal. Un ideal no se decreta ni se impone, es preciso que sea comprendido, querido, deseado por aquellos cuyo deber es realizarlo. Sin ideales no hay tarea educativa posible; ésta supone, no cabe duda, una buena dosis de utopía.

c) La acción educativa

Con relación a esto, la sociología nos dice que, para poder formar un *habitus*, la acción educativa debe reunir dos condiciones básicas: por un lado, ser 'regular, sistemática y duradera', y por otro, desarrollarse en un contexto de orden y estabilidad. Las acciones aisladas y esporádicas, que no mantienen relación entre sí y carecen de un objetivo claro, no pueden nunca conducir a la formación de un *habitus*.

Tampoco hay educación posible en el caos. Bernstein (1975) sostiene que si la acción pedagógica no se lleva a cabo en un contexto de orden y estabilidad, tanto el docente como el alumno pierden la noción del tiempo, del espacio y de la oportunidad. En una palabra, pierden el rumbo. Ciertas prácticas corrientes en nuestras escuelas, que casi sin advertirlo tomamos como 'naturales' o 'normales', son profundamente perturbadoras del proceso educativo.

Durkheim (1972) añadía a esto que no hay educación sin disciplina. La disciplina es la esencia del orden social y del sujeto socializado; ella no tiene por función corregir, sino prevenir y encauzar; acompañar en todo momento y lugar, silenciosa pero eficazmente, la formación del 'sujeto moral'. Desde su punto de vista, el 'sujeto moral' es el individuo que ha

'incorporado', que ha 'hecho cuerpo' los valores y las pautas de la sociedad, es decir, tiene un sentido del deber, la disciplina y la responsabilidad. Una sociedad bien ordenada se basa en el acatamiento habitual de las normas de convivencia por parte de sus miembros. Esto, además de facilitar la vida cotidiana de la gente, limita la necesidad de intervención de los aparatos represivos del Estado para garantizar la convivencia y la seguridad de las personas. De allí que la educación cumpla, también, una función preventiva.

5. Para recuperar el 'profesionalismo'

Las definiciones anteriores sugieren que la tarea que tienen por delante los docentes es muy compleja y la relevancia de ella para el individuo, y la sociedad en su conjunto, es incuestionable. Como hemos visto, esa tarea exige de maestros y profesores cualidades humanas casi excepcionales y competencias técnicas múltiples. Si la docencia debe recuperar su condición de profesión, es imprescindible revisar los planes de formación docente y procurar que ellos apunten a preparar a los futuros educadores para responder a las exigencias que su rol les impone. En este sentido, importan no sólo los contenidos de los planes de estudios, sino también la planificación y el control de las prácticas institucionales (de organización, de instrucción, de evaluación) a fin de que todas 'apunten en la misma dirección', en este caso, a lograr una verdadera profesionalización de los futuros docentes. En la atención a la formación de los docentes se juega el futuro de la educación y por lo tanto de la sociedad en su conjunto. Esto es así por una simple cuestión de lógica del funcionamiento del sistema escolar: puesto que él se nutre de sus propios productos, si lo que hoy produce es de 'mala calidad', lo que vendrá en el futuro será un poco peor.

¿Qué es necesario hacer para formar un educador hoy? ¿Cómo hay que prepararlo para que pueda responder adecuadamente a las demandas de una sociedad profundamente desigual, ideológicamente pluralista y que cambia de manera constante? Obviamente, no hay una respuesta simple para esto y tampoco recetas que ayuden a encontrarlas. Un paso importante en este sentido sería tratar de identificar, aunque sea de manera muy provisional, cuáles son los núcleos problemáticos a los que debiera atender la formación profesional de los futuros docentes. En alguna medida, esos núcleos están determinados por las tres funciones que comprende la tarea del docente: dominar el conocimiento para poder instruir, poseer habilidad pedagógica para poder enseñar y estar comprometido con un sistema de valores y actuar conforme a ellos para poder educar.

El proceso de instrucción exige el dominio del conocimiento, habilidades, destrezas, etc. Con relación a esto, una buena formación profesional requiere una selección cuidadosa de los contenidos y las prácticas de instrucción. Pero con esto no basta. También es necesario desarrollar en el

futuro docente un compromiso y una verdadera pasión por el conocimiento, de lo contrario, no podrá exigir que sus alumnos busquen y valoren el conocimiento. El estudio de Tenti (2003a) muestra que una significativa mayoría de los docentes argentinos considera que la educación debe dirigirse a desarrollar facultades complejas como son la 'creatividad y la conciencia crítica' del educando. Son muy pocos los que mencionan que su función consiste en transmitir el conocimiento y la cultura. "Este énfasis en el desarrollo de facultades complejas, cuando va de la mano de una desvalorización de la idea de educación como apropiación de conocimientos y capital cultural en general puede tener consecuencias negativas. En efecto, la preferencia exclusiva por la creatividad y las capacidades críticas puede quedar en buenas intenciones cuando se separa u opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y la civilización humanas. Salvo que se conciba la creatividad como una cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo de la nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos si no va acompañada por un fuerte énfasis en la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia"[6]. El conocimiento es la base sobre la cual se asienta la creatividad y la conciencia crítica. Éstas carecen de sentido si no se refieren a 'algo', y ese algo implica el conocimiento, entendido no como la acumulación de contenidos que luego se pueden repetir de memoria, sino como el dominio de nociones que resultan imprescindibles para ejercitar la creatividad y la crítica.

Tan preocupante como la desvalorización de la apropiación de conocimientos como fin de la educación por parte de la mayoría de los docentes, es su representación, también ampliamente mayoritaria, de la tarea del docente como 'facilitador del aprendizaje'. Esto se relaciona con lo anterior, implica también que los docentes no colocan en el centro de sus preocupaciones el conocimiento y su transmisión intergeneracional. Se puede interpretar que el docente se concibe como un gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos, que su tarea consiste en actuar como un mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles (Tenti, 2003a) y no como el conductor y responsable de la comunicación pedagógica y sus resultados.

En lo que respecta a la función de enseñar, el proceso de formación debería atender a que el futuro docente adquiera una cultura pedagógica, lo que implica ponerlo al corriente de los grandes problemas que suscita la enseñanza que tiene a su cargo, y de la forma en que se pueden resolver. Dominar el arte de enseñar no equivale a adquirir las nociones fundamentales sobre las que reposa ese arte. ¿Cómo se transmite este arte? Un arte no se transmite de la misma manera que una noción, dice Durkheim. Es

[6] Tenti, 2003a, pág. 4

necesario identificar las prácticas que conducen a la adquisición del 'oficio' de enseñar y ejercitarlas. Por otra parte, como la consideración del alumno es inherente al proceso de enseñanza, un profesional de la educación no puede prepararse para trabajar con un 'alumno tipo', sino con 'tipos de alumnos'. Esto es crucial en una sociedad como la actual, profundamente diversa y desigual. Además, un profesional de la educación debe estar preparado para confiar en que todos los alumnos pueden aprender. Sin este convencimiento, le resultará muy difícil evitar que con su trabajo produzca una selección que es, en principio, discriminatoria.

Probablemente, las opciones más difíciles en materia de formación profesional tengan que ver con la función específicamente educativa. Aquí se ponen en juego los valores y sobre esto no es fácil tomar decisiones ni lograr acuerdos. El estudio de Tenti (2003a) revela que los docentes, mayoritariamente, no tienen en cuenta la transmisión de valores como parte fundamental de la tarea educativa. Sólo la cuarta parte de los docentes coloca esta finalidad entre las dos más importantes de la educación.

Cuando de valores se trata, lo que hay que definir es el *discurso moral* en la formación del docente, cuyo resultado será la constitución de lo que se podría llamar un *habitus docente*. Dado que el *discurso moral* resulta de opciones valorativas, no hay ideas universalmente válidas acerca de su contenido. No obstante esto, el *discurso moral* debería contemplar el desarrollo de dos disposiciones fundamentales en el futuro docente: por un lado, un compromiso genuino con un sistema de valores que oriente su conducta, y por otro, un compromiso incondicional con la tarea educativa.

Con relación a lo primero, Durkheim decía que los compromisos valorativos no se decretan, se inculcan mediante prácticas 'sistemáticas, regulares y duraderas'. Crear compromisos valorativos no es tarea sencilla, no sólo porque es difícil reflexionar sobre los valores y establecer su vinculación con la conducta, sino porque en esta cuestión entran en juego las influencias de otras agencias de socialización y las ideas dominantes fuera de la escuela.

Con relación a lo segundo, nuevamente nos remitimos a Durkheim. Él decía que es imprescindible que los docentes comprendan la importancia de lo que están llamados a hacer. Para él, la base de la tarea educativa es la autoridad. Para que un docente inspire autoridad, o sea, respeto y confianza, debe tener una convicción profunda en la relevancia de su tarea en general, y la de cada una de sus prácticas en particular. Hemos visto antes que, según estudios recientes, la elección de una carrera de formación para la docencia representa una segunda o tercera opción, luego del fracaso en otras carreras, y que las motivaciones de la elección responden más bien a intereses instrumentales, relacionados con la posibilidad de conseguir trabajo, la seguridad en el empleo, la estabilidad laboral, o algo más preocupante aún, con la expectativa de cursar estudios poco exigentes. Obviamente, en estos casos es muy difícil lograr un profesional de la educación

comprometido con un sistema de valores, que valore el conocimiento, y al que le preocupe que el niño se apropie de los conocimientos socialmente disponibles y se desarrolle integralmente como persona.

ganz1912

ganz1912

Capítulo X

El sistema educativo argentino

En este capítulo nos proponemos, por una parte, hacer una descripción general del sistema educativo nacional, tal como queda configurado a partir de la sanción de las normas que lo rigen, y por otra, exponer sintéticamente los principales problemas de su funcionamiento.

Si utilizamos el esquema de Archer (1982, 1984), expuesto en el capítulo IV, para analizar el desarrollo de nuestro sistema educativo se podría afirmar, a título de hipótesis, que su etapa de 'despegue' se inicia a fines del siglo XIX y comienzos del XX, como resultado del diseño e imposición de un proyecto de país que tenía objetivos muy claros, en el cual la educación figuraba en primer plano como un instrumento fundamental para el logro de esos objetivos. Antes de esa época había en el país instituciones educativas, pero no teníamos sistema.

Junto con el proceso de consolidación del proyecto político al que aludíamos en el párrafo anterior, el sistema educativo nacional comienza a adquirir una cierta fisonomía propia. Se promulgan algunas leyes regulatorias de la prestación del servicio, siendo la Ley 1420, sancionada en 1884, la que juega en esto un papel central. En las primeras décadas del siglo pasado se perfilan ya ciertos rasgos distintivos de nuestro sistema escolar, básicamente los que se refieren al gobierno (unificación) y la estructura académica del sistema (sistematización) que son fijados, precisamente, por ese marco regulatorio. El Estado nacional, caracterizado por Filmus (1996) como un tipo de Estado liberal-oligárquico, juega un papel central en estos años decisivos para la conformación del sistema educativo. Es este Estado el que tiene la iniciativa y domina la escena. La principal función que se asigna a la educación formal en esta etapa es de carácter político: crear la identidad nacional.

Nuevamente a título de hipótesis, podríamos decir que el sistema educativo nacional transita su etapa de 'crecimiento' durante la mayor parte del siglo XX, coincidiendo con el modelo de Estado que Filmus (1996) define como Estado benefactor. Durante este período. la función económica del sistema educativo adquiere preeminencia sobre las otras funciones. El 'crecimiento' se manifiesta en un aumento constante de la matrícula, que da como resultado la ampliación de la cobertura del sistema. Se produce el acceso de todos los grupos sociales a la enseñanza básica y la apertura de la enseñanza media a nuevos sectores de la sociedad. La educación

Sarmiento

es un canal de ascenso social y facilita a los individuos el logro de diversos bienes sociales. La expresión popular 'Mi hijo el doctor', que identificaba las aspiraciones educacionales y sociales de las familias de inmigrantes y, en general, de las clases medias urbanas, traduce, en alguna medida, el valor que la sociedad argentina otorgaba a la educación en ese período. La evolución de las tasas de escolaridad y algunos otros indicadores empíricos del desarrollo del sistema educativo dan pie para suponer la validez de nuestra hipótesis.

Por último, en lo que respecta a la última etapa del desarrollo del sistema que menciona Archer, la de inflación, nos atrevemos a sostener que hacia finales del siglo XX se comienzan a advertir en nuestro sistema educativo algunas de las características propias de lo que ella denomina 'inflación educacional'. Se puede observar, entre otros indicadores relevantes, que las tasas de escolaridad básica alcanzan su techo, es decir, valores cercanos al 100%; se produce un importante incremento en las tasas de escolaridad secundaria y comienza a manifestarse la masificación de la enseñanza superior (Brigido, 2004a y b). Junto a esto, observamos también algunas de las consecuencias no buscadas de la expansión educativa señaladas por Archer como propias de la 'inflación': devaluación de los diplomas, mayor demanda de educación en los niveles superiores del sistema, fuga de cerebros, subocupación de personal calificado, etc. En Argentina, estos efectos no queridos del 'crecimiento' educativo se ven agravados por el proceso de globalización, la vigencia de nuevas reglas de juego en el mercado laboral y la crisis social e institucional que sacudió al país en los últimos años.

1. Configuración actual del sistema educativo nacional

1.1. Marco normativo

Tres son las normas que rigen hoy el sistema educativo nacional: Ley Federal de Educación (nº 24.195), sancionada en 1993, la Ley de Educación Superior (nº 24.521), sancionada en 1995, y la Ley de Financiamiento Educativo (nº 26.075) aprobada por el parlamento nacional en noviembre del 2005. A ellas se agregan todas las disposiciones jurisdiccionales en materia educativa, las cuales, en virtud del principio de subordinación de las leyes, deben ajustarse a la Ley Federal de Educación, aunque éste no es siempre el caso. En este apartado nos ocuparemos brevemente de las principales disposiciones de las tres leyes mencionadas.

a) La ley Federal de Educación (LFE)

A partir del año 1993, y por primera vez en la historia institucional del país, la educación se rige por una ley general que regula el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo, excepto el universitario. En líneas generales, a lo largo de doce títulos y alrededor de setenta artícu-

los, esta ley define lo siguiente: los principios que orientan la política educativa y el sistema educativo del país; la estructura del sistema y los derechos y obligaciones de sus miembros; las competencias de los diferentes órganos de gobierno y administración del sistema. Fija, además, algunas pautas para el financiamiento de la educación, ordena la evaluación permanente de la calidad de la educación y establece los criterios que deberán atender los diferentes órganos de gobierno del sistema en el cumplimiento de los principios y objetivos fijados por la ley. De estos criterios nos interesa destacar fundamentalmente dos, el de *equidad* y el de *descentralización*. Dadas las condiciones del entorno (geográficas, demográficas, económicas y socioculturales) en el que funciona nuestro sistema educativo, por diferentes motivos muy relacionados entre sí, ambos criterios adquieren una importancia de primer orden, y pueden, en alguna medida, ser incompatibles. La equidad plantea una cuestión de justicia; la descentralización tiene relación directa con la dimensión administrativa del sistema. Aparentemente, se trata de cosas que nada tienen que ver entre sí. No obstante, dadas las profundas desigualdades de todo orden que caracterizan al contexto nacional, la concreción del principio de descentralización en educación puede poner en peligro la realización del principio de equidad (Brigido, 2004b).

Las disposiciones de la LFE expresan la voluntad política de llevar a cabo una transformación estructural del sistema educativo argentino a fin de actualizarlo y adecuarlo a las exigencias que plantea la sociedad de fin de siglo. En este sentido, la nueva ley es sólo un punto de partida que abre las puertas a una serie de cambios en los contenidos de la enseñanza, los procesos pedagógicos, la gestión de las escuelas y la administración del sistema en su conjunto.

Al margen de la polémica que se generó alrededor de ella, la LFE marca un hito en la historia de la educación argentina, puesto que incorpora una serie de cuestiones que las normas anteriores a ella no tenían en cuenta: regula el funcionamiento de todos los niveles del sistema, excepto el universitario, que debe regirse por una ley especial; establece de manera precisa las atribuciones de la Nación, de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires en materia de gobierno y administración de la educación, con lo cual elimina una de las tantas causas de conflicto entre el poder central y los gobiernos jurisdiccionales; otorga un papel protagónico al Consejo Federal de Cultura y Educación como órgano de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación; incorpora normas relativas al financiamiento de la educación del país, con el objeto de asegurar la provisión de los fondos necesarios para brindar un servicio educativo de calidad; finalmente, y no menos importante, introduce temas inéditos, como el de la evaluación permanente del sistema educativo en todos sus aspectos y obliga al Estado nacional, a través del Ministerio de Educación, a definir y sostener políticas compensatorias a fin de garantizar una distri-

bución equitativa de la educación en todo el territorio nacional.

El proceso de implementación de la LFE, aunque apoyado por importantes recursos económicos provistos por el Estado nacional, no dio los resultados esperados y provocó innumerables problemas de diferente tipo en todas las jurisdicciones del país. Hoy circula una profusa literatura sobre esta ley y lo que ella ha significado para los diversos actores del sistema y para la educación en su conjunto. Esos trabajos, en su gran mayoría son profundamente críticos de la ley, aunque no siempre las críticas superan el plano meramente ideológico. Según versiones periodísticas, y de acuerdo a las declaraciones de algunos protagonistas de peso en el campo educativo del país, existe hoy la intención de derogar la LFE, pero no se conoce todavía el contenido de los proyectos destinados a remplazarla.

b) La Ley de Educación Superior (LES)

En cumplimiento de las disposiciones de la LFE, el Congreso Nacional aprobó en 1995 la Ley de Educación Superior (LES). El artículo 1º de la LES expresa que están comprendidas dentro de ella "todas las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas la cuales forman parte del sistema educativo nacional regulado por la ley 24.195".

Las principales disposiciones de la LES se refieren a los fines y objetivos de la educación superior, la estructura y articulación de las instituciones comprendidas en ella y los derechos y obligaciones de los docentes y los estudiantes. En materia de educación superior no universitaria establece que la responsabilidad jurisdiccional corresponde a las provincias y al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las que podrán recibir apoyo del Estado nacional para programas que cumplan determinadas condiciones. Las instituciones de formación superior no universitaria tienen dos funciones principales: formar y capacitar para el ejercicio de la docencia no universitaria y proporcionar formación de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artística. Los títulos que otorgan estas instituciones habilitan para la docencia no universitaria y para el ejercicio de actividades correspondientes a las diferentes áreas de formación; su validez nacional está sujeta al reconocimiento previo de los planes de estudio por parte de la instancia que determine el Consejo Federal de Cultura y Educación y las normas que éste establezca.

La mayor parte del articulado de la LES está destinado a la educación universitaria. El Sistema Universitario Nacional está integrado por las universidades nacionales, provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional, y por los institutos universitarios nacionales y privados reconocidos. Otorga plena autonomía académica e institucional a las universidades, establece el alcance de la misma y las garantías correspondientes. Sostiene, además, que los títulos que otorgan estas instituciones deben ser reconocidos por el Ministerio de Educación de la Nación, y habilitan

para el ejercicio profesional, la docencia y la investigación. Cuando se trate títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, deberán respetar, además de la carga horaria, una serie de requisitos relativos a los planes de estudio y la formación práctica, y su acreditación estará a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Entre las disposiciones de la LES que generaron más rechazo en las universidades nacionales están las que se refieren a la evaluación institucional y la acreditación de las carreras universitarias (artículos 44º a 47º). Todas las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias de evaluación institucional interna "que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento" (artículo 44º). Establece también una instancia de evaluación externa a cargo de la CONEAU o de entidades privadas constituidas con ese fin.

El régimen de admisión a las carreras debe ser fijado por cada universidad, y en el caso de universidades con más de 50.000 estudiantes, será determinado por cada facultad o unidad académica equivalente. Las universidades deberán establecer normas sobre regularidad en los estudios, imponiendo como rendimiento mínimo exigible la obligación del estudiante de aprobar dos materias anuales (o una en el caso de planes de estudio con sólo cuatro materias en el año). Con relación a los profesores, establece que el ingreso a la carrera académica se hará mediante concurso público de antecedentes y oposición.

Los órganos de gobierno de las instituciones universitarias nacionales, tanto colegiados como unipersonales, son definidos por los estatutos de cada institución. Los órganos colegiados deben incluir a los docentes, los estudiantes, el personal no docente y los graduados. Se deberá asegurar al claustro docente la mayoría en la representación (no menos del 50% de los integrantes).

Con relación al sostenimiento y el régimen económico-financiero, la LES obliga al Estado nacional a proveer los fondos necesarios para garantizar el normal funcionamiento y el cumplimiento de las funciones de las instituciones universitarias nacionales. Éstas gozan de autarquía económico-financiera, que ejercerán en el marco de los controles que rigen para todo el sector público nacional. La ley las autoriza a generar recursos propios, y a fijar aranceles para los estudios de grado, que deberán destinase, prioritariamente, a becas, subsidios, créditos u otro tipo de ayuda a los estudiantes con aptitud académica que no cuentan con recursos suficientes para continuar sus estudios, y a la provisión de materiales para la enseñanza. En ningún caso se podrán destinar a cubrir los gastos corrientes de la institución.

En lo que respecta a las universidades privadas, éstas serán autorizadas, acreditadas y controladas por el Estado nacional. Su sostenimiento

corre por cuenta de las entidades que las promueven; en ningún caso recibirán del Estado subsidios para garantizar su funcionamiento.

La LES generó en las universidades nacionales una dura oposición. Algunos interpretan que ella destruye la autonomía universitaria y conduce a una suerte de 'privatización' de la educación superior. Al margen de los puntos discutibles que puede tener esta ley, nos parece que ciertos argumentos que se esgrimen a favor de su derogación no se fundan en un análisis objetivo de su contenido y de los resultados que su implementación ha tenido para nuestras universidades, sino que responden a intereses muchas veces ajenos a la actividad universitaria. Es importante atender a un dato que no siempre se menciona: en la mayoría de las universidades nacionales las disposiciones de la LES no se cumplen o se cumplen parcialmente, en consecuencia, muchos de los problemas de nuestro sistema universitario no se pueden atribuir a su aplicación, como pretenden algunos de sus detractores.

c) La Ley de Financiamiento Educativo

La preocupación por el financiamiento de la educación ya estaba presente en la LFE (art. 60º): "la inversión pública en el sistema educativo es prioritaria y se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos de la Nación, de las provincias y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, según corresponda". Esta inversión debía duplicarse gradualmente a razón de un 20% anual a partir del presupuesto 1993, o debía considerarse un incremento del 50% en el porcentaje de PBI (producto bruto interno) destinado a educación en 1992. La diferencia entre estas metas de cumplimiento obligatorio y los recursos disponibles debía financiarse con impuestos directos de asignación específica aplicados a los sectores de mayor capacidad contributiva. De hecho, estas disposiciones de la LFE se cumplieron solamente hasta el año 1996, mientras se produjo en el país un crecimiento sostenido del PBI. A partir de entonces, se convirtieron en letra muerta. La Ley de Financiamiento Educativo retoma el tema de los recursos para la educación, pero incluye algunas cláusulas nuevas respecto de la normativa anterior, que implican un mayor compromiso de las provincias en el mejoramiento del presupuesto destinado al sector.

Esta ley obliga al Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a aumentar progresivamente la inversión en educación, ciencia y tecnología entre los años 2006 y 2010, hasta alcanzar en esta última fecha una participación del 6% en el PBI. Para cumplir con los objetivos fijados por la ley, la proporción del gasto consolidado en educación con relación al PBI del Gobierno nacional y de todas las jurisdicciones crecerá anualmente de acuerdo a las metas que establece la ley. El 40% del esfuerzo de inversión adicional para el cumplimiento de estas metas le corresponde al Gobierno nacional, y el 60% restante a los Gobiernos jurisdiccionales. En el caso de las provincias y la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, el incremento en la inversión se destinará prioritariamente a mejorar las remuneraciones docentes, a adecuar las respectivas plantas orgánicas funcionales para garantizar la atención de una matrícula creciente, y a jerarquizar la carrera docente garantizando su capacitación con el objeto de mejorar la calidad de la educación.

Una disposición importante de esta ley es que, por el plazo de 5 años, establece una asignación específica de los recursos coparticipables con la finalidad de "garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional y coadyuvar a la disponibilidad de recursos" para cumplir con las metas de inversión previstas. Recordemos que los recursos que reciben las jurisdicciones en concepto de coparticipación federal son de libre disponibilidad. En este caso el Congreso Nacional, en uso de las atribuciones que le confiere la Constitución Nacional (art. 75, inciso 3), suspende temporariamente el derecho que tienen las jurisdicciones a usar libremente esos recursos y les impone que destinen a educación una parte de ellos.

Dado que el incremento en la inversión en educación queda atado al PBI, la pregunta que nos hacemos es qué pasa si éste no crece en la medida de lo necesario. El artículo 6º de la ley prevé que "en donde no haya incremento del PBI o cuando la variación del mismo no genere el incremento en la recaudación exigible para alcanzar las metas financieras previstas, la meta anual deberá adecuarse proporcionalmente al incremento de la recaudación". Sabemos de las dificultades que tienen muchas provincias para financiar sus gastos corrientes debido a que no cuentan con una población y una estructura productiva que les permita recaudar el dinero que necesitan para cubrir dichos gastos.

1.2. Gobierno y administración

De acuerdo a lo previsto por la LFE, el gobierno y administración del sistema educativo nacional es una facultad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, los poderes ejecutivos de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Al Poder Ejecutivo Nacional le compete, a través del ministerio específico, garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones que fija la LFE al sistema educativo nacional.

Como se recordará, siguiendo a Archer hemos utilizado el concepto de *unificación* para aludir a la dimensión administrativa y de gestión del sistema educativo. Una forma de representar el tipo de *unificación* del sistema educativo son los organigramas funcionales. Éstos sirven para mostrar gráficamente los diferentes niveles de conducción del sistema, las funciones, las jerarquías de mando, las líneas formales de comunicación, etc. En lo que sigue presentaremos muy someramente la forma que adopta la *unificación* del sistema educativo nacional[1] a partir de la sanción de la LFE.

[1] En Brigido (2004a) se pueden consultar los organigramas funcionales (actualizados al año 2003) correspondientes a todas las áreas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lo primero que debemos anotar respecto de la *unificación* del sistema educativo argentino, es que se trata de un sistema totalmente descentralizado. Por descentralización se entiende "aquella situación en la que diversas entidades regionales y locales, con grados significativos de autonomía, definen las formas propias en que se debiera organizar el sistema de educación pública en sus respectivas áreas. En la descentralización se delega el ejercicio de un poder decisional real sobre aspectos importantes del manejo financiero, la elaboración del *curriculum* local y la administración y gestión educativa en zonas geográficamente determinadas"[2]. En síntesis, la descentralización implica delegación de poder, no se trata de una mera delegación de funciones.

La LFE delega el poder de decisión sobre la gestión de la educación en las provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Define las competencias de los dos niveles de gobierno de la educación, el central, que ejerce sus funciones a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el jurisdiccional. Cada jurisdicción está obligada a dictar su propia ley de educación para adecuarla a la ley nacional[3]. Las autoridades jurisdiccionales son las responsables directas de la gestión del sistema en el ámbito de su competencia, y las encargadas de adecuar las disposiciones generales a las necesidades de la comunidad local. Por otra parte, la LFE amplía las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación[4] que es el ámbito de coordinación y concertación del sistema educativo nacional. Con ello busca garantizar la unidad y la articulación de un sistema constituido, prácticamente, por 24 sistemas jurisdiccionales que, como corresponde a un régimen descentralizado, tienen plena autonomía para resolver los asuntos financieros, administrativos y pedagógicos del sistema en sus respectivos territorios.

La norma de referencia ordena, además, que el principio de descentralización se aplique también dentro de cada jurisdicción con el fin, sin duda, de lograr una serie de objetivos importantes: economizar recursos, hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones, mejorar la calidad de la educación, democratizar el sistema. En la práctica, sin embargo, el logro de estos objetivos no es tan sencillo y la descentralización encierra peligros importantes, como son la desarticulación, la segmentación y el desfinanciamiento del sistema. Estos peligros son particularmente graves en el caso de Argentina, un país extremadamente heterogéneo y desigual en todos los órdenes: geográfico, demográfico, cultural, económico y so-

---

[2] Miranda, 2003, pág. 37, citando a Hevia Rivas (1991): *Políticas de descentralización de la educación básica y media en América Latina*. UNESCO-REDUC, Sgo. de Chile.

[3] Cabe señalar que hasta el presente son 19 las provincias que han sancionado una ley de educación; el resto se limitó a realizar adecuaciones parciales en su antiguo marco regulatorio; otras no tienen aún resuelta esta cuestión, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén, entre ellas (Brigido, 2004b, pág. 71).

[4] La existencia de este Consejo es anterior a la Ley Federal, pero ésta le asigna nuevas funciones y le otorga mayor peso en muchos aspectos.

cial. Ello, sumado a las políticas inadecuadas y las gestiones ineficientes (muy frecuentes en el país), ha dado lugar a grandes desniveles en el desarrollo regional en general y en el educativo en particular.

1.3. Estructura del sistema educativo nacional

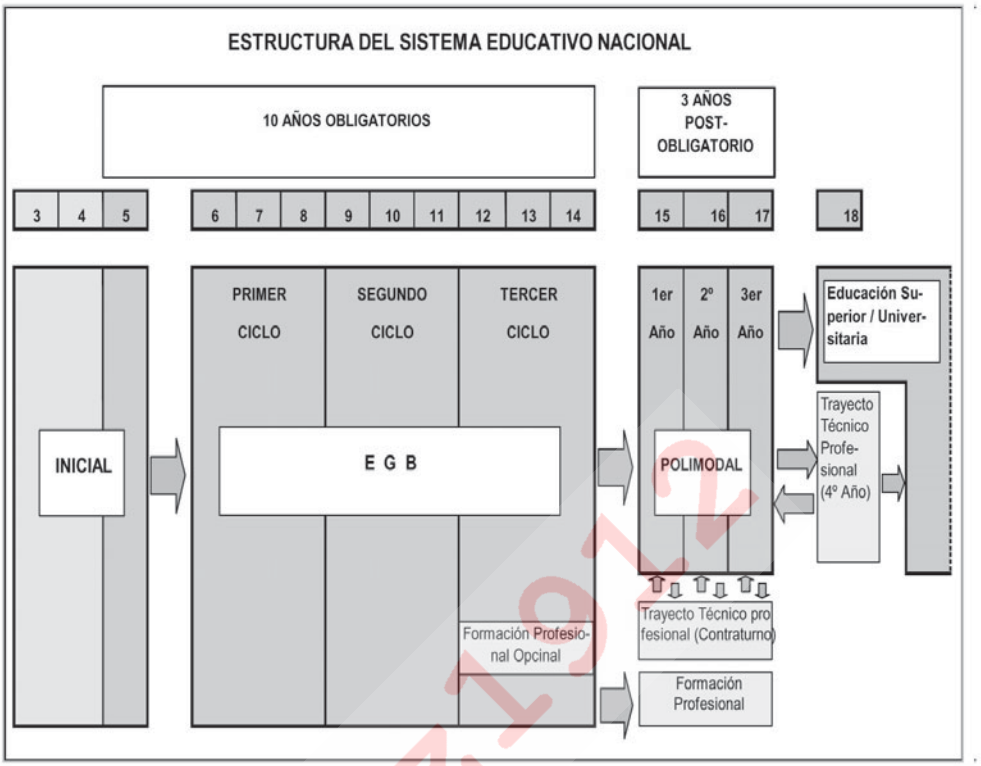
Hemos dicho antes que el concepto de *sistematización* designa la estructura académica de un sistema educativo, es decir, la forma en que están articulados aquellos elementos del sistema vinculados con la oferta educativa, la carrera escolar de los alumnos y la formación y el reclutamiento de los docentes. Igual que la *unificación,* la *sistematización* también se puede representar gráficamente; se usa para ello un gráfico o esquema que proporciona una imagen general de los niveles del sistema, la forma en que están articulados, la edad estipulada para cursarlos, etc.

En líneas generales, a partir de la sanción de la LFE, el sistema educativo argentino queda estructurado de la siguiente manera: a) Educación Inicial, constituida por el tradicional 'jardín de infantes' para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año; b) Enseñanza General Básica (EGB), de nueve años de duración, dividida en tres ciclos de carácter obligatorio; c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la EGB, con una duración mínima de tres años; d) Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal; y e) Educación Cuaternaria.

La ley establece, además, los objetivos de cada uno de los niveles, así como las articulaciones entre ellos y con los regímenes especiales destinados a atender "las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio" (art. 11º). Sobre la base de esta estructura se pueden comenzar a estudiar las peculiaridades de cada tramo del sistema, las funciones que cumplen, los requisitos para transitar por ellos y obtener las acreditaciones correspondientes, etc., y la forma en que este todo unificado está articulado. En general, los sistemas educativos provinciales han adoptado esta estructura, excepto la provincia de Córdoba que ha fijado una estructura diferente, pero equivalente, la de Neuquén, que decidió no aplicar la Ley Federal y la Capital Federal, donde no se hizo prácticamente nada con relación a este tema (Brigido, 2004b). Un dato fundamental de la realidad es que la aplicación de esta ley ha sido muy dispar en todo el país.

El gráfico que sigue presenta la estructura del sistema educativo nacional, tal como queda configurada a partir de la sanción de la LFE, que hoy se está pensando en modificar.

ganz1912



2. Principales problemas de su funcionamiento

Para comprender muchos aspectos del funcionamiento del sistema educativo, es imprescindible tener en cuenta el entorno en el que él está inserto. Si algo caracteriza a la educación de nuestro país es que ella se desarrolla en un contexto de profundas desigualdades de diversa naturaleza. Argentina es un país territorialmente extenso, escasamente poblado en algunas zonas y con alta densidad demográfica en otras, con accidentes geográficos de todo tipo, una amplia gama de variedades climáticas, rasgos culturales propios en las diferentes regiones y condiciones sociales y económicas muy dispares en cada una de ellas. Las grandes diferencias que caracterizan al contexto en el que funciona el sistema dan como resultado una enorme desigualdad en el servicio que presta. Las oportunidades objetivas de acceder a una educación de calidad son totalmente distintas según el lugar de que se trate: las distintas jurisdicciones, la zonas rurales y urbanas, los barrios urbanos marginales y los de clases acomodadas, por nombrar sólo las diferencias más notorias[5].

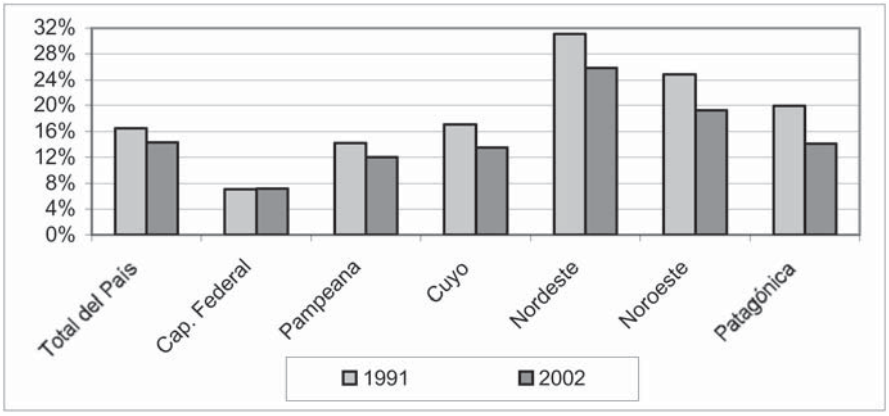
El análisis de los valores correspondientes a los principales

[5] En otros trabajos, Brigido (2004a y b) desarrolla con mayor detalle este tema ; proporciona abundante evidencia empírica acerca de las características del contexto en el cual funcionan los sistemas educativos jurisdiccionales.

indicadores de desarrollo económico y social, como son entre otros, el producto bruto interno (PBI), los hogares con necesidades básicas insatisfechas (HNBI), la tasa de mortalidad infantil, el porcentaje de analfabetos, las tasas de escolaridad de la población joven, el máximo nivel educativo alcanzado por la población adulta, pone de manifiesto la enorme disparidad que existe entre las distintas jurisdicciones que componen el país. En un estudio reciente Brigido (2004a) documenta este hecho con una serie de cifras tomadas de distintas fuentes oficiales. Hay en el país provincias que están en una situación de desventaja notoria respecto del resto, desde cualquier punto de vista que se las tome. La principal conclusión de esos trabajos es que las provincias del NO y del NE se encuentran en la peor posición relativa tanto en lo que hace a los indicadores de desarrollo económico, como a los referentes al desarrollo educativo y social en general. En un ranking de posiciones, la Capital Federal es, por lejos, la que mejor se ubica en todos esos indicadores, seguida por las provincias de la Región Pampeana. Las jurisdicciones de la Patagonia presentan resultados dispares, en algunos indicadores están muy cerca de la Capital Federal, en otros se encuentran bastante más próximos de las provincias en desventaja. En ese ranking, los distritos de la Región de Cuyo se ubican, por lo general, alrededor de la mediana nacional[6]. En síntesis, lo que estas disparidades revelan es una situación de profunda injusticia. Dentro de un mismo país, la distribución de los bienes sociales y las oportunidades de diferente tipo son absolutamente distintas. Si bien esto no constituye una novedad, los números ayudan a dimensionar el problema.

A título informativo, presentamos en los Gráficos nº 1, 2 y 3 los valores correspondientes a tres indicadores de gran relevancia: el porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas, el índice de mortalidad infantil y el porcentaje de analfabetos. Los datos, provistos por el INDEC, corresponden a los dos últimos censos de población realizados en el país.

Gáfico Nº 1: Porcentaje de HNBI



[6] En el estudio de Brigido (2004b), la distribución de provincias por región es la siguiente: Región

Creemos que huelgan los comentarios sobre la realidad que presentan los gráficos; las figuras hablan por sí mismas. Obviamente, las disparidades regionales y las zonas más desfavorecidas han sido, y siguen siendo, las regiones NE y NO del país. Esta situación constituye un dato sustancial para la política educativa porque condiciona de manera decisiva la posibilidad de realizar al menos dos de los principios consagrados por la LFE: la descentralización y la equidad. Las regiones menos desarrolladas cuentan con escasos recursos económicos para financiar el sistema, y carecen también de personal especializado para administrarlo adecuadamente. En consecuencia, la calidad del servicio se resiente, las posibilidades de incorporarse al sistema (sobre todo a los niveles post-obligatorios) y de adaptar la educación a las necesidades regionales son escasas, y la participación democrática en la gestión del sistema difícilmente se puede concretar.

Gráfico Nº 2: Tasa de mortalidad infantil (por mil niños nacidos vivos)

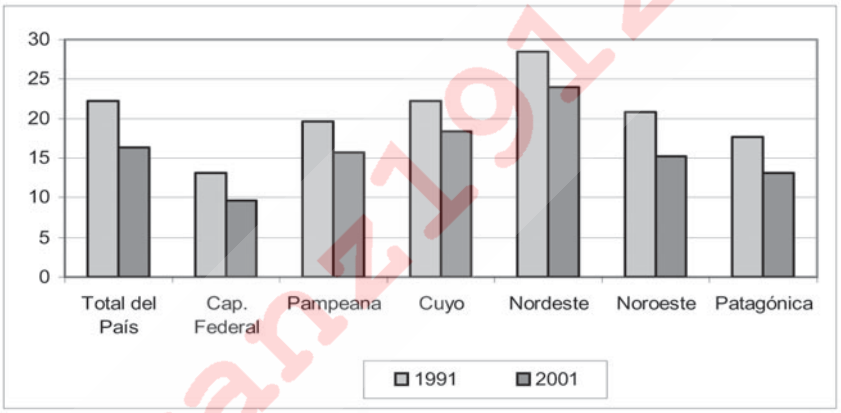
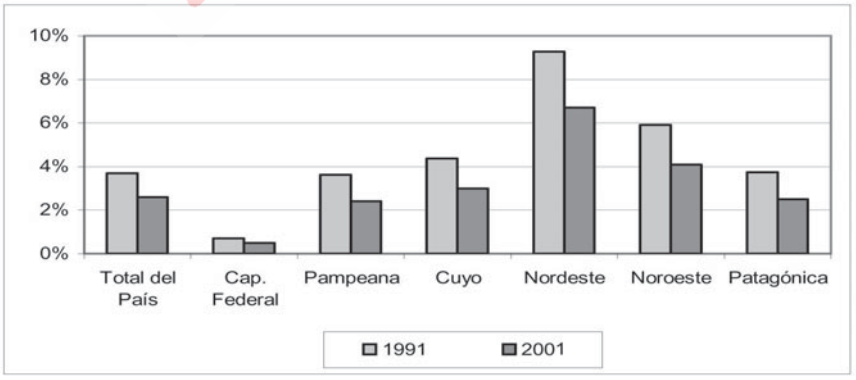


Gráfico Nº 3: Porcentaje de analfabetos entre la población de 10 años y más.



Pampeana: Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa y Santa Fe; Región Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis; Región Nordeste: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; Región Noroeste: Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; Región Patagónica: Chubut, Neuquen, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

2.1. Eficacia externa e interna

La eficacia es una categoría interpretativa del funcionamiento de un sistema de educación que adquiere sentido en relación a los objetivos que ese sistema se ha propuesto lograr; por lo tanto, no es independiente de las políticas que se formulan para el sector y las metas concretas que se quieren alcanzar. Con este concepto más bien amplio, podríamos decir que un sistema educativo es eficaz cuando es capaz de lograr los objetivos propuestos por la política educativa, independientemente del grado de *eficiencia* con que lo haga y de la *calidad* del producto que obtiene.

Con fines estrictamente analíticos podríamos hacer una distinción entre *eficacia externa* y *eficacia interna* del sistema educativo. En general, la bibliografía especializada no hace esta distinción; con el concepto de *rendimiento o eficiencia interna* se designa habitualmente lo que aquí denominamos eficacia del sistema. Se trata de una distinción que adoptamos con fines más bien didácticos, no es imprescindible hacerla.

La *eficacia externa* se refiere al cumplimiento de los objetivos de la política en términos de la respuesta del sistema a las demandas sociales de educación; supone considerar al sistema educativo con relación al contexto o el entorno en el que funciona. Los datos demográficos tienen una importancia de primer orden para analizar este tipo de eficacia. La información necesaria para analizar la *eficacia externa* del sistema educativo es la que proporcionan los datos censales. La *eficacia interna*, en cambio, implica la consideración del funcionamiento del sistema educativo en sí mismo, sin reponerlo en su entorno. Un análisis de la eficacia interna implica estudiar aspectos tales como la retención, el abandono, la calidad de la educación, los recursos con que cuenta el sistema, etc., etc. Las estadísticas regulares de educación y los censos educativos son las principales fuentes de información para llevar a cabo el cálculo de los indicadores de eficacia interna. Si estos datos se relevan de manera sistemática y siguiendo siempre el mismo criterio se pueden construir series temporales. Estas series son imprescindibles para la evaluación del rendimiento del sistema. Si no disponemos de ellas es imposible conocer cómo han evolucionado las tasas de repetición, de graduación, de deserción, etc., o determinar con qué factores se relacionan las variaciones que han experimentado y, en fin, otra serie de cuestiones que es necesario saber para tomar las decisiones que haga falta. Esta información es de un valor inestimable para evaluar la eficacia interna del sistema a lo largo del tiempo y, con ello, el desarrollo de la educación del país y los resultados de las políticas educativas.

2.1.1 Eficacia externa

La primera y fundamental necesidad que debe cubrir el sistema educativo es la que se refiere a la demanda de educación formal. La capacidad del sistema para satisfacer esta demanda se define como 'cobertura del

sistema'. Esta cobertura se evalúa mediante las tasas de escolaridad. Una tasa de escolaridad expresa la relación entre la población de un grupo de edad que está incorporada al sistema escolar en un momento determinado y el total de población de ese grupo de edad. En el Cuadro nº 1 presentamos las tasas netas de escolaridad desagregadas por región según los dos últimos censos nacionales.

Cuadro Nº 1: Tasas netas de escolaridad por grupos de edad 1991 y 2001

	5 años		6 a 12 años		13 a 17años		18 a 22 años	
Regiones	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001
TOTAL DEL PAIS	**83,9**	**78,8**	**95,7**	**98,1**	**59,3**	**85,3**	**21,7**	**41,5**
Capital Federal	96,1	94,3	96,9	99,0	82,0	93,7	43,4	62,9
Región Pampeana	88,7	80,4	96,6	98,7	60,6	85,3	21,3	40,3
Región Cuyo	88,6	73,9	95,9	98,3	57,5	84,1	18,4	39,0
Región Nordeste	68,0	64,7	92,3	96,0	43,4	76,6	14,8	33,8
Región Noroeste	80,8	71,2	94,9	97,7	54,4	81,0	17,1	38,4
Región patagónica	90,1	85,8	97,1	99,3	64,9	90,9	9,5	41,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los Censos de Población y Vivienda 1991 y 2001.

El agrupamiento por edades se hizo teniendo en cuenta la estructura del sistema educativo. Dado que el cálculo se llevó a cabo sobre la base de la edad solamente, no podemos saber en qué nivel del sistema está incorporado cada grupo. Si bien se puede suponer que la mayor parte de la población de cada grupo se encuentra cursando el nivel que le corresponde por su edad, esto es verdad únicamente para el nivel inicial. Para los otros niveles, las tasas de escolaridad por nivel educativo y grupo de edad son alrededor de un 15% más bajas que las tasas por grupos de edad solamente. Esto se debe al fenómeno de la sobreedad que, como veremos más adelante, no es un problema menor en la República Argentina.

La primera conclusión que se puede extraer del cuadro de referencia es que, salvo la tasa correspondiente al grupo de cinco años, que en 2001 es cinco puntos porcentuales menor que la de 1991, el resto de las tasas crece en todas las regiones. El mayor crecimiento se produce en la tasa del grupo de 18 a 22 años, que casi se duplica entre las dos fechas. En la Patagonia el aumento es sustancial (la tasa de 2001 es cuatro veces mayor que la de 1991). También es muy significativo el incremento de la tasa para el grupo de 13 a 17 años (llega al 26%). En lo que respecta al grupo de 6 a 12 años, el incremento es muy pequeño, pero hay que tener en cuenta que la Argentina ya había logrado en 1991 una cobertura muy importante para ese grupo

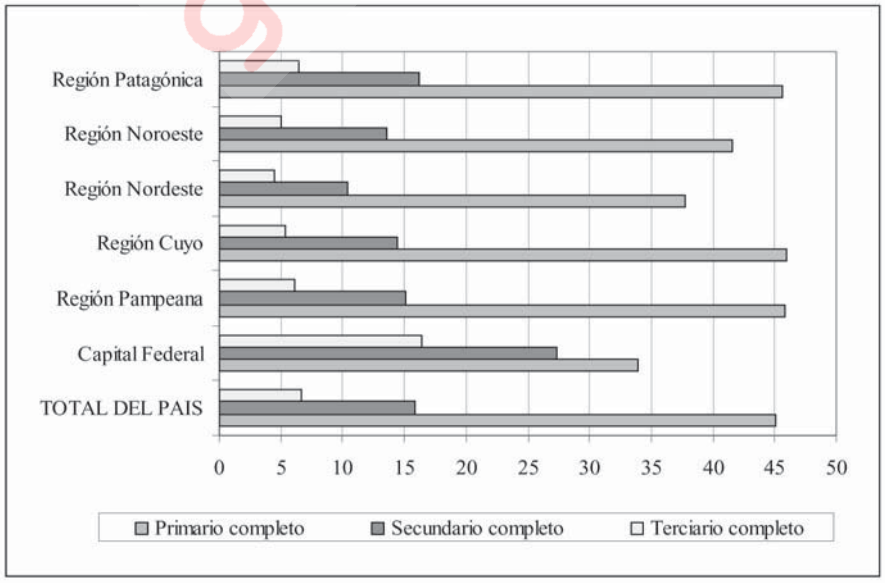
(96% promedio para el país). En el 2001 el país prácticamente alcanza el tope en la escolarización de ese grupo de edad; por definición, llegado a este punto, la tasa no puede seguir creciendo.

En síntesis, las tasas de escolaridad revelan avances significativos en lo que a cobertura del sistema se refiere. El único dato desalentador que presenta el cuadro de referencia es el relativo a la cobertura para el grupo de 5 años (disminuye en el 2001). Se trata de un dato muy negativo que no se puede pasar por alto. Es un hecho que debería ser minuciosamente investigado porque tiene importantes derivaciones de largo plazo para el país.

La segunda conclusión que se desprende del cuadro se refiere a la diferencia entre las regiones y la ubicación del NE y el NO entre las zonas con mayores desventajas dentro del conjunto, como ocurre con todos los indicadores. Las tasas netas de escolaridad más bajas para todos los grupos de edad en las dos fechas consideradas corresponden a las provincias de esas regiones. Este resultado es totalmente coherente con lo que observábamos en el punto anterior respecto del nivel de desarrollo de estas regiones.

Otro indicador interesante de la eficacia externa del sistema educativo es el que se refiere a la educación societal, que se mide generalmente a partir del máximo nivel educativo alcanzado por la población en edad activa. Este no es un dato menor ya que nos permite evaluar, en alguna medida, la calidad de los recursos humanos con que cuenta un país. El Gráfico nº 4 muestra el porcentaje total de población de 15 a 64 años, por región, según el máximo nivel educativo alcanzado.

Gráfico Nº 4: Población en edad activa (15 a 64 años), por región, que asistió pero ya no asiste a la escuela, según máximo nivel educativo alcanzado – 1991



Un recorrido por los datos del Gráfico pone en evidencia la clara superioridad de la Capital Federal en lo que respecta al nivel educativo de su población en edad activa. Allí más del 25% del grupo poblacional considerado completó el nivel medio y el 16% completó el nivel terciario. Estos valores superan el promedio del país en nueve puntos en el nivel secundario y en más del doble en el superior.

En el resto de las regiones, no hay diferencias significativas en lo que respecta a los estudios superiores completos. En todas oscila entre el 5% y el 6%. Tampoco las hay con relación a los estudios secundarios, excepción hecha de la región NE, donde se registra el menor porcentaje de población con estudios de este nivel completos (11%).

Nos parece importante hacer algunas consideraciones sobre la población que no completó la escuela primaria. Mientras para el conjunto del país la población en edad activa con el nivel primario incompleto representa el 16%, en la Capital Federal la cifra correspondiente es cuatro veces menor. Las provincias del NE, en cambio, tienen más de la cuarta parte de su población en esa situación y en las del NO ella equivale a un quinto del grupo de edad.

2.1.2 Eficacia interna

Los indicadores de eficacia interna se calculan sobre la base de las estadísticas regulares de educación que releva el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la información que le proporciona cada jurisdicción, y de los censos escolares que suele organizar dicho Ministerio. Para clasificarlos de alguna manera podríamos distinguir dos tipos de indicadores de eficacia interna: i) los que se refieren al desarrollo de la carrera escolar de los estudiantes; y ii) aquellos que tienen que ver con la calidad de los resultados de la educación y los recursos humanos y materiales del sistema.

Desde una perspectiva cuantitativa, un sistema educativo tiene un 100% de eficacia cuando se dan, entre otras, las siguientes condiciones: todos los alumnos que comienzan un ciclo lo terminan y, consecuentemente, nadie abandona la escuela sin concluir el ciclo iniciado; todos los matriculados en un grado o curso pasan al siguiente sin repetir ninguna vez; quienes cursan un grado lo hacen con la edad que teóricamente corresponde para ese grado; el aprendizaje logrado por los alumnos es satisfactorio. Contando con información apropiada, es posible evaluar en qué medida un sistema educativo se acerca a estas metas ideales.

a) La carrera escolar de los alumnos

En lo que se refiere a la carrera escolar de los alumnos, a título de ejemplo, vamos a referirnos solamente a dos de los indicadores mencionados: repetición y sobreedad. Si bien nuestro sistema educativo ha logrado

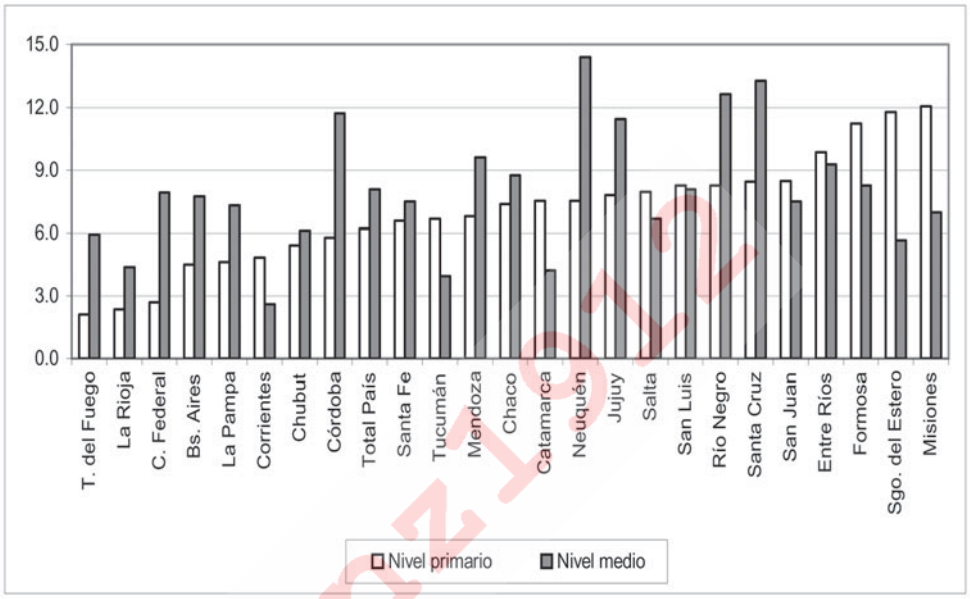
una cobertura aceptable incorporando una proporción importante de la población en edad escolar, al menos en los primeros ciclos de la enseñanza básica, conserva tasas de repetición altas con relación a las que se registran en países avanzados. Según el Informe Mundial sobre la Educación (UNESCO, 1998), en el año 1995 el porcentaje de alumnos que repetían grado en la escuela primaria era del 2% en Alemania y del 3% en España, mientras que en nuestro país se acerca al 6%, una cifra similar a la de Chile, por ejemplo, aunque muy inferior al 18% que se da en Brasil.

Sabemos que la repetición reiterada suele conducir al abandono definitivo y que si éste se produce en los primeros años de la carrera escolar, las consecuencias para el individuo son muy serias. La consideración de este hecho ha llevado en muchos casos a tomar medidas que alientan la promoción automática de los niños de un grado a otro, aun cuando no hayan logrado los aprendizajes indispensables, ni satisfecho las condiciones necesarias para poder ser promovidos. Los datos estadísticos no permiten identificar estos casos y, por lo general, tampoco se pueden detectar a partir de la normativa vigente, porque se trata de prácticas generalmente informales que las autoridades del área educativa no siempre están dispuestas a reconocer, aunque ellas sean a veces sus principales impulsoras. Seguramente se intenta lograr con esto una mayor retención de los alumnos en la escuela, bajo el supuesto de que la sola permanencia en ella significa para los niños un beneficio, aunque no alcancen otros objetivos importantes. Sin embargo, el costo de esas prácticas para el sistema de educación es muy significativo, y seguramente tampoco se puede justificar desde el punto de vista de los alumnos a quienes se pretende beneficiar, permitiéndoles avanzar en su carrera escolar aunque no reúnan las condiciones estipuladas para ello, en términos de los conocimientos y habilidades que deben dominar para que su desempeño en el próximo curso sea efectivo. El Gráfico nº 5 muestra los datos de la repetición promedio en los niveles primario y secundario en todas las jurisdicciones del país. Los datos están ordenados según la repetición en el nivel primario.

Los datos del gráfico permiten sacar varias conclusiones. En primer lugar, hay una diferencia importante entre los porcentajes de repetición del nivel primario y del nivel medio; generalmente son mayores en el nivel medio, salvo en algunas provincias, entre ellas, Misiones, Santiago del Estero, Formosa y Entre Ríos, por nombrar solamente aquellas que tienen los porcentajes más elevados de repetición en la escuela primaria. Este hecho se debe, probablemente, a que en las jurisdicciones más pobres, los niños menos favorecidos en capital cultural, y también económico, son eliminados en la escuela primaria. Suele ocurrir, también, que en estas provincias la práctica de la promoción automática de grado sea muy frecuente; si no contamos con esta información, la comparación entre jurisdicciones pierde sentido. Es interesante observar que las provincias con más altos porcentajes de repetición en la escuela secundaria son las de la Patagonia.

La investigación de Brigido (2004 b) concluye que estos distritos tienen resultados relativamente buenos en la primaria y están entre los más deficitarios en la secundaria, al menos en lo que a eficacia interna se refiere.

GráficoNº 5: Porcentajes de repitientes en los niveles primario y medio – Año 2000



Los datos correspondiente a la sobreedad figuran en el Gráfico nº 6. También en este caso las jurisdicciones están ordenadas en función de los porcentajes de sobreedad en la escuela primaria.

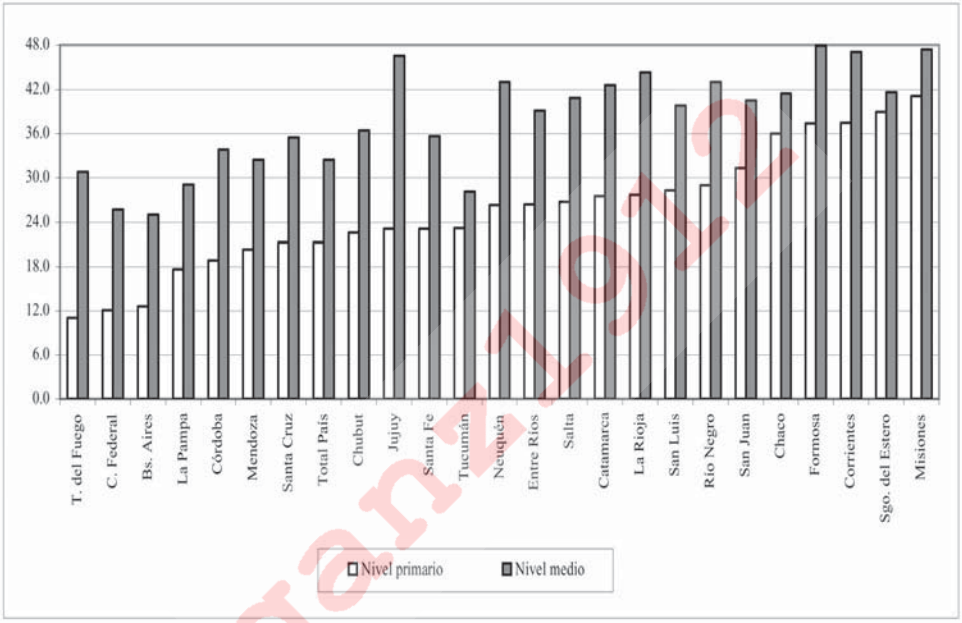
Huelgan los comentarios respecto de la importancia de este fenómeno en la escuela argentina. En algunas jurisdicciones el 40% de los alumnos del nivel primario y casi el 50% del nivel medio cursan sus estudios con atraso. Las provincias con los porcentajes más altos en ambos niveles son las del NE y Santiago del Estero. Las jurisdicciones de la Patagonia están muy cerca de ellas en lo que respecta a la sobreedad en el nivel medio.

b) Calidad de los resultados de la educación y recursos del sistema.

Veamos ahora qué ocurre con a estos dos indicadores del funcionamiento del sistema. El Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONEC) ha sido definido por la autoridades educativas como una acción orientada a mejorar la calidad de la educación. El supuesto subyacente en este caso es que mejores logros en el aprendizaje están asociados a mayor calidad de la educación que se recibe (la cual depende, a su vez, de la preparación de los maestros, la funcionalidad de las instalaciones escolares a

las necesidades del proceso de enseñanza, la disponibilidad de equipamiento didáctico e informático adecuados, etc.) . La validez de este supuesto es inobjetable, aunque oculta la enorme complejidad del problema: el aprendizaje logrado por un alumno está asociado a una multiplicidad de factores de orden individual, familiar, escolar y social; la 'calidad' de la educación recibida es solamente uno de esos factores.

Gráfico Nº 6: Porcentajes de sobreedad en los niveles primario y medio – Año 2000



ganz1912

De acuerdo a los análisis llevados a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, los resultados de los ONEC son preocupantes en todo el país. Los alumnos no aprenden los contenidos mínimos que están estipulados en los programas y se observan diferencias importantes entre las escuelas privadas y las públicas, entre las escuelas de la zona rural y la urbana, y entre las diversas provincias del país[7] . Todo esto estaría dando cuenta de un sistema educativo muy segmentado, que no garantiza niveles de aprendizaje adecuados en todos los casos (Brigido 2004 a y b). ¿Se puede inferir

[7] Los resultados más deficitarios corresponden siempre al NE y al NO. La diferencia entre jurisdicciones es importante, en algunos casos puede superar los 20 puntos porcentuales, y se dan tanto para la prueba de lengua como para la de matemática. Una particularidad de los resultados correspondientes al ONEC del año 2000 es que, en general, los porcentajes de respuestas correctas en matemática son ligeramente superiores a los de lengua y los correspondientes a los últimos cursos son mejores que los de los primeros. Esto puede explicarse a partir del proceso de selección que opera la escuela. A medida que se avanza en la carrera escolar, los que 'sobreviven' al proceso son los que cuentan con los recursos de capital (básicamente cultural, pero también económico) necesarios para permanecer en el sistema.

de aquí que la 'calidad' de la educación recibida por los alumnos es mala? En parte la respuesta podría ser que sí. Pero seguimos sin resolver el principal problema: qué entendemos por 'calidad de la educación'.

Desde el punto de vista de los recursos, interesan básicamente: el personal de enseñanza, la infraestructura y el equipamiento informático.

i) El personal docente constituye el recurso fundamental del sistema educativo y juega, en consecuencia, un papel clave en el logro de los objetivos que se persiguen, a condición de que tenga un compromiso genuino con su profesión y desempeñe adecuada y eficazmente las tareas que le competen. Primera condición para un buen desempeño de los docentes en el aula es la capacitación. Pero también las condiciones de trabajo, comenzando por las remuneraciones, constituyen un factor de relevancia cuando se trata de mejorar la calidad de la educación. Con relación a las remuneraciones, en contra de lo que se piensa habitualmente, los resultados de la investigación educativa dan cuenta de una escasa o nula relevancia del salario de los maestros y profesores en el resultado del aprendizaje de los alumnos (Brigido 2004 b).

Es indudable que en las prácticas cotidianas dentro del aula se juega el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica educativa es parte de la cultura de la escuela, de la forma en que los maestros definen su rol, de las relaciones que mantienen entre sí y con la comunidad. La capacitación de los docentes puede ser una de las estrategias privilegiadas para comenzar a cambiar esas prácticas, a fin de hacerlas funcionales a los objetivos del sistema.

Sabemos que el impacto de la capacitación de los docentes en el aprendizaje de los alumnos es muy difícil de determinar. Tampoco podemos olvidar que las actividades escolares son muy complejas; sus múltiples aspectos no se pueden captar tan fácilmente como los gastos o la matrícula, por ejemplo. Además, la mayor parte del trabajo de los maestros tiene lugar a puertas cerradas, lo que dificulta el control, y sus resultados son muchas veces intangibles; a menudo solamente se ponen en evidencia en el largo plazo y su medición es altamente problemática. En Argentina existen programas permanentes de capacitación de los docentes. Los datos disponibles sobre el dinero invertido en esos programas y la participación de los docentes en ellos muestran que las provincias donde se invirtió proporcionalmente más dinero para la capacitación docente no son precisamente las que se destacan por los mejores resultados de los alumnos en los ONEC. Por cierto, esto no nos autoriza a concluir que existe una correlación negativa entre inversión en capacitación y resultados en el aprendizaje, pero es un dato a tener en cuenta para comenzar a analizar la cuestión. Y en este análisis, un aspecto clave a considerar es el que se refiere a los contenidos de la oferta de capacitación. Algunas opiniones de los docentes, recogidas de manera casual, dan cuenta de que, en muchos casos, los temas desarrollados en los cursos les resultaban irrelevantes para re-

solver los problemas de la enseñanza y no les aportaban elementos significativos para cambiar sus prácticas cotidianas. También podríamos preguntarnos cuáles habrían sido los resultados del aprendizaje si los docentes no hubieran recibido ningún tipo de capacitación. Obviamente, este argumento contrafáctico es imposible de sostener (Brigido, 2004b).

En lo que respecta a la remuneración del personal de enseñanza, en Argentina, desde el momento en que se concreta la transferencia de la totalidad de los servicios educativos a los gobiernos provinciales, éstos tienen total independencia para fijar los salarios de los docentes y son los únicos responsables de su contratación, supervisión, evaluación y promoción en todos los niveles del sistema, excepto el universitario. En consecuencia, las misma tareas y esfuerzos equivalentes no son remunerados de igual manera en todo el país. Por otra parte, cada provincia cuenta con su propio Estatuto del Docente, instrumento legal que establece los derechos y obligaciones del personal de enseñanza, e incide sobre la situación laboral. Todo ello explica la gran disparidad que existe entre jurisdicciones, no sólo en lo que respecta al monto y la composición de los sueldos de los docentes, sino también en lo que hace a las normas que rigen las relaciones laborales dentro del sector.

Los salarios de profesores y maestros han sufrido un deterioro permanente, sobre todo durante los últimos años de la década de los noventa, fenómeno que se acentuó con la devaluación del 2002[8]. Hay que señalar también que la política salarial seguida por cada provincia no siempre corresponde a sus posibilidades financieras. Algunas de las jurisdicciones menos dotadas adoptan políticas salariales imposibles de aplicar con sus propios recursos y deben apelar continuamente al apoyo del Tesoro Nacional. Esto crea con frecuencia conflictos importantes entre las diferentes instancias de gobierno y dificulta la posibilidad de satisfacer los reclamos de maestros y profesores (Brigido, 2004b).

ii) La infraestructura escolar. Sin ser el factor decisivo, la calidad de la educación también se ve afectada por las condiciones en que se desarrollan las actividades escolares. El censo de establecimientos educativos realizado en 1994 mostró un deterioro significativo de los edificios escolares, más acentuado en los establecimientos de gestión estatal, pero también presente en los del sector privado. Sólo el 21% del total de escuelas del país estaba en condiciones aceptables de conservación en ese momento, el 40% de los edificios carecía de agua proveniente de la red pública (en Santiago del Estero este porcentaje ascendía al 72%) y el 12% no contaba con ningún tipo de energía eléctrica. También en esto las provincias con mayores carencias son las del NO y NE.

[8] Según algunos estudios, a partir del año 1985 los docentes han visto caer paulatinamente sus salarios; las remuneraciones que recibían en marzo de 1996 equivalen a un 55% de las que percibían en diciembre de 1983.

iii) El equipamiento informático de las escuelas. La magnitud de las desigualdades entre jurisdicciones también se pone de manifiesto en este item. Un informe de Ministerio de Educación[9] pone de manifiesto la postergación de las provincias más pobres en lo que a equipamiento informático se refiere. Las provincias más postergadas pertenecen al NE y el NO; entre éstas y la Capital Federal, que es el distrito mejor provisto, hay una distancia de 50 o más puntos porcentuales.

Antes de concluir esta somera referencia a la eficacia interna del sistema educativo, nos parece importante advertir acerca de lo que implica la concentración de los déficit en las provincias del NE y el NO, conocidas como provincias 'pobres'. Sin duda, este hecho tiene relación directa con la fuerte incidencia de los factores estructurales en el funcionamiento del sistema educativo y, por ende, en los resultados de la educación. En consecuencia, el mejoramiento de la eficacia interna del sistema, sobre todo en las jurisdicciones con mayores dificultades, depende no solamente de las medidas que se adopten al interior del sistema educativo, sino también de la forma en que sean abordados los problemas estructurales del contexto en el que aquél está inserto.

El cuadro de situación expuesto hasta aquí invita a indagar con mayor profundidad la naturaleza de los déficit, su importancia relativa y las causas que los determinan. Sin duda hay causas externas al sistema educativo y otras que son inherentes a él. Unas y otras requieren tratamientos diferentes y competen a distintas áreas de la administración del Estado. La autonomía relativa del sistema educativo también actúa en el sentido de que éste no está en condiciones de abordar problemas ni proponer soluciones que escapan a su área específica. Por lo tanto, la corrección de los déficit educativos de una provincia es una cuestión del Estado en su conjunto. También debiera ser una *cuestión de Estado*, que permanezca al margen de los gobiernos de turno.

2.2. Recursos para el financiamiento de la educación y eficiencia

Un punto central con relación a la eficiencia es la responsabilidad que le cabe al Estado respecto del problema de la asignación de recursos para la educación. En Argentina, este problema se planteó en los últimos años en un contexto de enormes dificultades, derivadas de las crisis económicas (y también institucionales) que sufrió el país. El crecimiento record de la economía que se registró a partir del 2003 implica un cambio de escenario importante para el financiamiento de la educación. Sin embargo, esto no garantiza demasiado, si no existe la voluntad política de que la preocupación por la educación deje el plano de los discursos y se traduzca en

[9] Ministerio de Educación de la Nación, Unidad de Investigaciones Educativas, "Informes de Investigación /6". Informes de investigación publicados en el año 2000.

acciones concretas. Es imprescindible que se revalorice el papel de la educación como factor de crecimiento económico adoptando las políticas adecuadas, haciendo los ajustes que hagan falta en los *curricula*, las prácticas pedagógicas, etc., estableciendo prioridades para la asignación de los recursos, es decir, haciendo un manejo del sistema educativo más racional y con perspectivas de largo plazo. La sanción de la Ley de Financiamiento Educativo significa un avance, pero no hay que pensar que con esto basta para solucionar el complejo problema de la educación en nuestro país.

Decíamos anteriormente que el sistema educativo no sólo debe ser eficaz, sino también eficiente. Recordemos que, desde la perspectiva adoptada aquí, la eficiencia implica optimizar la relación entre los insumos y los productos del sistema. Por lo general, los especialistas en educación nos resistimos a razonar en estos términos, pero es necesario hacerlo. Hay que tener en cuenta, sobre todo, que una utilización inadecuada de los fondos estatales destinados a la educación puede constituirse en un factor que atenta no sólo contra la calidad de la educación sino también contra la equidad.

Las provincias cuentan con dos tipos de recursos para el sostenimiento de la educación: los que provienen de la recaudación propia y los que reciben vía coparticipación federal de impuestos. Los distritos que cuentan con una población con menor capacidad contributiva tienen, por cierto, mayor dificultad para sostener la educación. A su vez, el funcionamiento del sistema de coparticipación es una fuente permanente de conflictos, fundamentalmente, porque los coeficientes de distribución secundaria no son establecidos con base en criterios objetivos claros y, además, porque se produce un enorme incentivo a gastar cuando los costos políticos de recaudar no son soportados por las provincias. Por otra parte, este sistema acusa fácilmente el impacto de las crisis económicas y las disputas políticas, en consecuencia, el financiamiento de la educación en las provincias está siempre sujeto a los vaivenes de ambas cosas. Otra cuestión que juega un rol importante es que los fondos de la coparticipación son de libre disponibilidad para las provincias; la reciente Ley de Financiamiento Educativo apunta a corregir este hecho, habrá que ver si lo logra. En definitiva, los ingresos específicos para educación son provistos por las leyes de presupuesto de cada distrito, no por la Ley de Coparticipación. A menudo, la programación de los gastos provinciales queda desligada de las necesidades que los mismos deben cubrir, y lo que es peor, con bastante frecuencia el presupuesto para educación no es definido por las autoridades del área sino por los responsables de la administración financiera o económica de cada jurisdicción.

Una fuente adicional de recursos para la educación proviene de los aportes del sector privado, y esto se da básicamente por dos vías: las cooperadoras escolares y las escuelas de gestión privada. Los fondos que proveen las cooperadoras son insignificantes, y hay escuelas que directa-

CIPPEC

mente no pueden contar con ellos, como son las ubicadas en sectores urbano marginales o en las zonas rurales. El aporte indirecto que deriva de la existencia de escuelas de gestión privada no ha sido evaluado de manera precisa. En algunas jurisdicciones es importante (la Capital Federal es una de ellas) pero en otras prácticamente no tiene relevancia porque cuentan con muy pocas escuelas privadas (es el caso de La Rioja, Formosa o Catamarca).

Un elemento fundamental en la consideración de la eficiencia del sistema educativo es lo que se gasta en la educación. Al gasto en educación hay que ubicarlo en el contexto de los gastos generales de cada provincia. Una de las características de estos gastos es la falta de programación, que afecta al cálculo de los recursos necesarios para cubrirlos. Sin ninguna duda, el sostenimiento del servicio educativo significa una erogación importante en el presupuesto de cada jurisdicción y la falta de recursos para brindarlo adecuadamente es una causa permanente de conflictos, no sólo entre el gobierno nacional y los estados provinciales, sino también entre éstos y los docentes, cuyos salarios representan el componente más importante del gasto en educación. No hay que olvidar que el sector docente es el más numeroso entre los empleados de los Estados provinciales.

De acuerdo a los datos del Ministerio de Cultura y Educación, el gasto educativo se ha incrementado gradualmente entre 1993 y 2001. Por cierto, el hecho de que se gaste más en educación no implica, necesariamente, que se preste un servicio de mayor calidad, ni que ese gasto sea más importante que el que se realiza en otras áreas. No es un dato menor el hecho de que entre el 80% y el 85% del gasto educativo se destina al pago de personal (en algunas jurisdicciones representa hasta un 95%), de modo que el margen para inversión se reduce sustancialmente, con las consecuencias que esto tiene en términos del mejoramiento de la calidad del servicio (Brigido, 2005).

Para tener una idea aproximada del lugar que ocupa la educación en el contexto de las erogaciones provinciales es importante relacionar el gasto en educación con el total de los gastos corrientes de cada jurisdicción y ver qué proporción del PBI se destina a la provisión del servicio educativo. Al respecto podemos decir que el gasto educativo ha sufrido variaciones entre 1994 y 2001, al menos en lo que respecta a su relación con el PBI y el total del gasto público provincial; se observa un aumento en ambos casos, en la mayoría de las jurisdicciones, aunque en distinta proporción (Brigido, 2005). A pesar de ello, pareciera que el sistema educativo no da las respuestas que de él se esperan, sobre todo en términos de eficacia interna (los niveles de repetición siguen siendo importantes, lo mismo que los déficit en el aprendizaje de los alumnos). Ello nos lleva a reafirmar nuestra convicción en que, para revertir la situación, no basta con reclamar más recursos para la educación. Esto ciertamente es imprescindible y cualquier esfuerzo que haga el país en materia de provisión de fondos para la educa-

ción nunca será suficiente. Pero también es necesario atender a ciertos aspectos del funcionamiento del sistema que de ninguna manera se pueden subordinar, ni atribuir de manera exclusiva, a la cuestión del financiamiento. Lamentablemente, diversos estudios muestran que el grado de ineficiencia del gasto en educación es elevado (Brigido, 2004b). Se trata de un problema complejo cuya solución demanda voluntad política y acciones concretas orientadas a modificar distintos aspectos del funcionamiento interno del sistema y de los factores estructurales que actúan sobre él.

3. La desigualdad social y la justicia: el problema de la equidad en la distribución de la educación en Argentina

En el lenguaje cotidiano, el concepto de equidad se usa como sinónimo de igualdad; sin embargo, los dos términos no significan lo mismo ni se los debe confundir, es más, muchas veces sostener la igualdad en un ámbito determinado puede ser profundamente inequitativo. La equidad está indisolublemente ligada a la idea de justicia: rectitud en la distribución de las cosas, a condición de que el arbitrio se mantenga dentro de los límites del Derecho. Equidad es la justicia aplicada a un caso concreto, no es lo justo según la ley. Puede interpretarse literalmente como justicia moral de la cual las leyes son una expresión imperfecta; es el espíritu de justicia para guiar la acción práctica. Tal como se emplea el término en educación, en la lógica del concepto de equidad parece estar implícita la clásica fórmula aristotélica de la justicia: otorgar partes iguales a los que son iguales y partes desiguales a los que no lo son. Dicho de otro modo, ya que grupos históricamente menos privilegiados no pueden competir en igualdad de condiciones, ellos necesitan oportunidades o intervenciones especiales o adicionales. En la práctica, esto implica el uso de recursos y procesos diferenciales a fin de que estos grupos se puedan verdaderamente beneficiar. El propósito de la equidad es *minimizar* las *desventajas sobre las cuales el individuo no tiene control*. El objeto y el efecto del principio de equidad es *compensar* esas desventajas[10]. Esto nos lleva a reflexionar sobre los vínculos de la calidad, la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, con la equidad,

¿Cuál es relación de la *calidad*, cualquiera sea la definición que de ella se adopte, con la equidad? Obviamente, las oportunidades de desarrollo futuro de los alumnos que han recibido una educación de menor calidad no son las mismas que las de aquellos que han corrido mejor suerte en este aspecto. Quienes están en una situación de desventaja social son los que más necesitan una educación de calidad; la necesitan perentoriamente porque ésta representa su única oportunidad de adquirir los conocimien-

[10] Una detallada exposición sobre el significado y el alcance del principio de equidad y sus implicaciones prácticas en educación se puede consultar en Brigido (2004 b).

tos y desarrollar las competencias que les permitirán competir en igualdad de condiciones con quienes, por el azar del nacimiento en una familia con mayor volumen de capital cultural, social y económico, han corrido mejor suerte en la lucha por ocupar una posición de relevancia en la estructura de la sociedad.

¿Qué relevancia tiene la *eficacia* desde la perspectiva de la equidad? En principio, hay suficientes razones para afirmar que la eficacia es una condición necesaria, aunque no suficiente, de la equidad. La investigación en sociología de la educación ha demostrado claramente que la distribución de quienes se alejan de la meta ideal no es aleatoria. Los que repiten, se atrasan en los estudios o los abandonan a mitad de camino provienen de los estratos sociales bajos, están dotados de escaso capital cultural, económico y social, y tienen menos posibilidades que otros de acceder a los bienes sociales básicos. Se trata de desigualdades de hecho que el sistema educativo no puede eliminar. Algunas corrientes teóricas sostienen que el sistema contribuye a consolidarlas. Otras, por el contrario, afirman que la educación puede crear las condiciones necesarias para definir cambios en la estructura de la sociedad, vía el desarrollo de actitudes y aptitudes apropiadas en el individuo, y el impulso de la investigación básica y aplicada. Cualquiera sea la posición que se adopte frente a esto, el fenómeno de la desigualdad es real y el sistema educativo no puede ignorarlo. Por otra parte, el sistema cumple una función de selección que le es propia y los criterios para esa selección debieran ser meritocráticos: el éxito o el fracaso escolar de los alumnos se define en función de la capacidad individual y el esfuerzo personal, no de su origen social. Sin embargo, las desigualdades sociales iniciales también condicionan las posibilidades que un individuo tiene de desarrollar sus capacidades y optimizar sus esfuerzos. Para que un sistema educativo aumente su eficacia debe necesariamente tener en cuenta esta realidad y actuar de acuerdo al principio básico de la equidad: quienes no son iguales deben recibir un trato diferente, a fin de compensar las desventajas debidas a factores que son ajenos a su voluntad.

¿Qué relación hay entre *eficiencia* y equidad? En un contexto de fuerte escasez de recursos como el que caracteriza a la Argentina de fin de siglo, la eficiencia adquiere una relevancia particular. Si una de las metas de la política educativa en este país es lograr un mayor grado de equidad en la distribución de la educación, es necesario dar a los escasos recursos disponibles el mejor uso posible. Y esto es precisamente lo que no ha ocurrido, ni ocurre, en nuestro país. La educación es sostenida por todos, aún por aquellos que no pueden acceder a todos los niveles del sistema y, por lo tanto, menos se benefician de la educación. En consecuencia, el uso que se haga de los recursos destinados a la educación no es una cuestión menor cuando de equidad social se trata.

Bibliografía

AGULLA, Juan Carlos (1969): *Sociología de la Educación.* Paidos, Buenos Aires.
——— (1987): *Teoría sociológica.* Ediciones Depalma, Buenos Aires.
——— (1991): *El hombre y su sociedad.* Editorial Docencia, Buenos Aires.
——— (1994): *La experiencia sociológica.* Estudio Sigma, Buenos Aires (Vol. I, II y IV).
ACKER, S. (1994): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo.* Narcea, Madrid.
ALEXANDER, Jeffrey (1995): *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional.* Gedisa, Barcelona.
ALLIAUD, Andrea (1995): "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". En: *Revista del IICE*. Buenos Aires [2-6].
ALMANDOZ, María Rosa (2000): *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas.* Santillana, Buenos Aires.
ALONSO HINOJAL, I. (1980): *Las sociologías de la educación.* Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
ALTHUSSER, Louis (1974): "Ideología y aparatos ideológicos del estado", en *La revolución teórica de Marx,* Siglo XXI, Madrid.
APPLE, Michael (comp.) (1982): *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State.* Routledge and Kegan Paul, Boston
——— (1986): *Ideología y curriculum*. Akal, Madrid.
——— (1987): *Educación y poder.* Paidos-MEC, Barcelona.
——— (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Paidos, Buenos Aires.
——— (1999): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Paidos, Barcelona.
ARCHER, Margaret (1981): «Los sistemas de educación», *Revista Internacional de Ciencias Sociales.* Vol. XXXIII, No 2 [285-310].
——— (1982a): *The Sociology of Educational Expansion. Take-off. Growth, and Inflation in Educational Systems*. Sage Publications Ltd., London.
——— (1982b): "Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action". En *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 33, Nº 4 [455:483].
——— (1984): *Social Origins of Educational Systems.* Sage Publications Ltd., London.
——— (1986): "Social Origins of Educational Systems", en John RICHARDSON (Eds.): *Handbook of Research for the Sociology of Education***.** Greenwood Press, New York [pp. 3:34].
ARNOT, M y WEILER, K. (1993): *Feminism and Social Justice in Education.* Falmer Press, London.
ARON, Raymond (1976): *Las etapas del pensamiento sociológico.* Siglo Veinte, Bs. Aires.
ATKINSON, P. (1985): *Language, Structure and Reproduction.* Methuen, London.
BALL, Stephen J.(1989): *La micropolítica de la escuela.* Paidos, MEC, Madrid.
———- (comp.) (1994): *Foucault y la educación. Disciplina y saber.* Morata, Madrid.
BANKS, J. A. y LINCH, J. (comps) (1986): *Multicultural Education in Western Societies.* Holt, Rinehart & Winston, London.
BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia.* Siglo XXI,

Copia 912

Madrid.
———- (1990): *El nivel educativo sube.* Morata, Madrid.
BENDIX, Reinhard (1970): *Max Weber.* Amorrortu, Buenos Aires.
BERGER, Peter (1967): *Introducción a la sociología.* Ed. Limusa, Méjico.
BERGER, Peter y KELLNER, H. (1985): *La reinterpretación de la sociología.* Espasa-Calpe, Madrid.
BERGER, Peter y T. LUCKMANN (1968): *La construcción social de la realidad.* Amorrortu, Buenos Aires.
BERNSTEIN, Basil (1975): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul, London (se recomienda no usar la traducción de la Editorial Akal).
——— (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* El Roure Editorial, Barcelona.
——— (1993): *La estructura del discurso pedagógico.* Morata. Madrid.
——— (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Ed. Morata, Madrid.
BIDWELL, C (1965): "The school as a formal organization". En MARCH, J. F. (Edt.): *Handbook of Organizations,* Rand-McNally, Chicago.
BONAL, Xavier (1998*): Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidos, Barcelona y Buenos Aires.
BORRELL FELIP, Nuria (1989): *Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas.* Humanitas. Barcelona.
BOUDON, Raymond (1981): *La lógica de lo social.* Rialp, Madrid.
——— (1983): *La desigualdad de oportunidades.* Laia, Madrid.
——— (1993): *Diccionario crítico de sociología,* Edicial S. A., Buenos Aires.
BOURDIEU, Pierre (1990): *Sociología y cultura.* Grijalbo, México.
——— (1993): *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona
——— (1997): *Razones Prácticas.* Anagrama, Barcelona.
——— (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores, México.
——— (1998): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus, Madrid.
——— (1999): *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A, Buenos Aires.
BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Edtorial Labor, Barcelona.
——— (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia, Barcelona.
BOURDIEU, P. y Otros (1975): *El oficio de sociólogo.* Siglo XXI, Buenos Aires.
BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. D. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* Grijalbo, México.
——— (2005): *Una invitación a una sociología reflexiva.* Siglo XXI de Argentina, Buenos Aires.
BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista,* Siglo XXI, Méjico.
BRASLAVSKY, Cecilia y otros (1995): *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Ed. Tesis Norma. Buenos Aires.
BRIGIDO, Ana María (1987): "La nueva sociología de la educación". *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas.* Buenos Aires, No. 60 [45:59].
——— (1988): «El análisis sociológico del curriculo». *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas.* Buenos Aires, No. 64 [pp. 47:62].

——— (1993): "La polarización micro-macro en la sociología de la educación contemporánea". *Revista de la Universidad Blas Pascal*, Nº 4, Año 2, Octubre [269:280].
——— (1994): *Sociología de la Educación*. Ed. Docencia, Bs. As.
——— (1998): "Decentralization of Primary Education in Argentina", en RANDALL, Laura and ANDERSON, Joan (Editors.): *Schooling for Success*. *Preventing Drop-out in Latin American Primary Schools.* M. E. Sharpe, New York [179:190].
——— (2004a): *El sistema educativo argentino: elementos teóricos, metodológicos y empíricos para su análisis.* Editorial Brujas, Córdoba.
——— (2004b): *La equidad en la educación argentina. Un análisis de las desigualdades en la distribución de la educación.* Ed. Universitas-Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba.
——— (2005): "El gasto en educación y la eficacia del sistema". *Revista Contextos de Educación.* Universidad Nacional de Río Cuarto, Nº 8/9 (en prensa).
BROOKOVER, W. B. (1964): *Sociology of Education.* U. Mayor de San Carlos, Lima, Perú.
BUCKLEY, Walter (1982): *La sociología y la teoría moderna de los sistemas.* Amorrortu, Buenos Aires.
BULL, Nathalie (1999): *La rationalité des décisions scolaires.* PUF, Paris.
CAMPBELL, Tom (1988): *Siete teorías de la sociedad.* Cátedra, Madrid.
CARNOY, Martín (1981): *Enfoques marxistas de la educación.* Centro de Estudios Educativos, Méjico.
CEPAL (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
——— (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía.* Naciones Unidas. Santiago de Chile.
CICOUREL, A. (1974): *Language Use and School Performance.* Academic Press, New York.
CICOUREL, A. y KITSUSE, J. (1963): *The Educational Decision-Makers.* Bobbs & Merrill, Indianapolis.
CLARK, Burton (1962): *El sistema de educación superior.* Nueva Imagen, Méjico.
——— (1991): *Educating the Expert Society.* Chandler, San Francisco.
COHEN, MARCH y OLSEN (1972): "A garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 17, No 1 [1:25].
COLEMAN, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity.* U:S: Office of Education. Washington DC.
COLLINS, R. (1979): *The Credential Society.* Academic Press Inc., London.
COOMBS, P. (1985): *La crisis mundial de la educación.* Santillana, Madrid.
CORCUFF, Philippe (1998): *Las nuevas sociologías*. Alianza Editorial, Madrid
CORTELAZZI, Silvia (1988): "Nella prospettiva micro: la proposta etnometodologica". *Studi di Sociología*, Año XXIX, Nº 3-4 [374:403].
COX, C. (1987): «Poder, conocimiento y sistemas educacionales». *Revista Latinoamericana de Educación,* Méjico, Vol XVI, Nº 1 [39-65].
DA SILVA, Tomaz T. (1995): *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos.* Miño y Dávila Eds., Buenos Aires.
DALE, R. y otros (1981): *Education and the State.* Vols. 1 y 2. Falmer Press, Barcombe, Sussex.
DAVINI, M.C. y ALLIAUD, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Tomo I. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

ganz1912

DREEBEN, R. (1985): «El curriculum no escrito y su relación con los valores». En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (73:86).

DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo (1996): "Théories de la socialization et définitions sociologiques de l'école". *Revue française de sociologie,* XXXVII [511:535].

——— (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Edt. Losada, Buenos Aires.

——— (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Editorial Losada, Buenos Aires.

DURKHEIM, Emile (1966): *Educación y sociología.* Shapire, Buenos Aires.

——— (1972): *La educación moral.* Colofón, México (2ª Edición).

——— (1982a): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Ed. La Piqueta, Madrid.

——— (1982b): *La división social del trabajo.* Akal, Madrid.

——— (1985): *Las reglas del método sociológico.* Hispamérica Ed. Argentina, Buenos Aires.

EGGLESTON, John (1980): *Sociología del currículo escolar.* Troquel. Bs. Aires.

EICHELBAUM de BABINI, Ana María (1989): «Emergencia y configuración de los sistemas educacionales». En Academia Nacional de Educación: *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires [pp. 213:233].

——— (1991): *Sociología de la educación.* El Ateneo, Buenos Aires.

———- (1997): *La medición de la educación de las unidades sociales*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

ESCOTET, Anna (1996): *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela.* Cuadernos de Educación Nº 20, ICE-Horsori, Barcelona.

ETZIONI, Amitai (1965): *Organizaciones modernas.* UTEHA, Méjico.

FEIJOO, María del Carmen (2002): *Equidad social y educación en los años '90.* IIPE - UNESCO. Buenos Aires.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación.* Akal, Madrid.

——— (1990): *La cara oculta de la escuela.* Siglo XXI de España, Madrid.

——— (1992): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa.* CIDE, Madrid.

——— (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Morata, Madrid.

——— (Coordinador)(1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria.* ICE-Horsori Editorial, Barcelona.

——— (Editor) (1986): *Marxismo y sociología de la educación.* Akal, Madrid.

——— (Editor) (1999): *Sociología de la educación.* Editorial Ariel, Barcelona.

FERNANDEZ, LEMOS Y WIÑAR (1997): *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

FILMUS, Daniel (Compilador) (1993): *Para qué sirve la escuela.* Tesis-Norma, Buenos Aires.

——— (1996): *Estado, educación y sociedad en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos.* Troquel, Buenos Aires.

——— (2002): *Una escuela para la esperanza.* Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

——— (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

FORQUIN, J. C. (1987: "La sociología del curriculum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la educación". *Revista de Educación*, Madrid, Nº 282 [5:29].
FOSTER, GOMM, MARTIN & HAMMERSLEY (1996): *Constructing Educational Inequality*. The Falmer Press, London.
FOUCAULT, M, (1986): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI, Madrid (5ª edición).
GARFINKEL, Harold (1967): *Studies in Etnomethology.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
GIBAJA, Regina y E. de BABINI, Ana María (comps.) (1994): *La educación en la Argentina*. Ed. La Colmena, Buenos Aires.
GIDDENS, Anthony (1993): *Las nuevas reglas del método sociológico.* Amorrortu, Buenos Aires.
——— (1995a): *La constitución de la sociedad.* Amorrortu, Buenos Aires
——— (1995b): *Sociología.* Alianza Universidad Textos, Madrid.
GIDDENS, Anthony y otros. 1995: *La teoría social hoy.* Alianza Editorial, Buenos Aires.
GIROUX, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidos-MEC, Barcelona.
——— (1992): *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI, Méjico.
——— (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* Siglo XXI, Méjico.
GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural.* El Roure, Barcelona.
GRASS, Alain (1980): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea, Madrid.
GUADAGNI, A. y Otros (2002): *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Instituto Di Tella-Siglo XXI, Buenos Aires.
GUTIÉRREZ, Alicia (1995): *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales.* Ed. Universitaria, Univ. Nac. de Misiones, Posadas, Misiones.
HALSEY, FLOUD, & ANDERSON (1961): *Education, Economy and Society.* The Free Press, London.
HALSEY, LAUDER, BROWN and WELLS (1997): *Education, Culture, Economy, and Society.* Oxford University Press, Oxford.
HAMMERSLEY, M. (comp.) (1986): *Controversies in Classroom Research.* Open University Press, Milton Keynes.
HARGREAVES, David (1979): Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea, Madrid (2ª edición).
HUNTER, Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
IIPE (2000): "Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes". www.iipe-buenosaires.org.ar
IIPE (2005): "¿Hacia dónde va la profesión docente? Posición social, valores y actitudes del profesorado hacia el siglo XXI". Cuarto Foro virtual de la Red ForGestion. www.iipe-buenosaires.org.ar
JENKS, C. y otros (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America.* Basic Books, New York.
JOHNSTONE, James (1981): *Indicators of Education Systems.* UNESCO, París.
KARABEL and HALSEY (Eds.)(1977): *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York.
KING, Ronald (1980): "Weberian perspectives and the study of education" *British Journal*

of Sociology of Education. No. 1 [7:23].
LERENA, Carlos (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Akal, Madrid.
——— (1985): *Materiales de sociología de la educación y la cultura.* Grupo Cultural Zero, Madrid.
LISTA, Carlos y BRIGIDO, Ana María (2002): *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica.* Sima Editorial, Córdoba.
LLACH, Juan (1999): *Educación para todos.* IERAL. Córdoba.
LUCKMANN, Thomas (1996): *Teoría de la acción social,* Paidos, Buenos Aires.
LUHMANN, Niklas (1993): *El sistema educativo. Problemas de reflexión.* Universidad Iberoamericana, Méjico.
MACIONIS, John J. y PLUMMER, Ken (2000): *Sociología*. Prentice Hall, Madrid.
MANACORDA, M. A. (1969): *Marx y la pedagogía moderna.* Oikos-Tau, Barcelona.
MANNHEIM, Karl (1966): *Introducción a la sociología de la educación.* Ed. Revista de Derecho Privado, Madrid
MARTÍNEZ PAZ, Fernando M. (1973): *El sistema educativo. Formación, desarrollo y crisis.* Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
——— (1989: *La política educacional en una sociedad democrática.* Mateo García Ed., Córdoba.
MARCH, James y SIMON, Herbert (1977): *Teoría de la organización.* Ed. Ariel, Barcelona.
MARX, Karl (1962): "El trabajo enajenado" y "De la ideología alemana". En Erick FROMM*: Marx y su concepto del hombre. Manuscritos económico filosóficos.* Fondo de Cultura Económica, Méjico.
MEAD, George (1953): *Espíritu, persona y sociedad.* Paidos, Buenos Aires.
MEJER, F. y MORDUCHOWICZ, A. (1996): "La demanda educativa argentina: evolución y desafíos de su eficiencia interna, cobertura y calidad". En MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, República Argentina: *Programa estudios de costos del sistema educativo.* Buenos Aires (Mimeo).
MIRANDA, Estela y otras (2003): *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa.* Editorial Brujas, Córdoba.
MORDUCHOWICZ, A. (2004): *Discusiones de economía de la educación*. Losada, Buenos Aires.
MUSGRAVE, P. (1982): *Sociología de la educación.* Herder, Barcelona.
MÜLLER, Ringer y BRIAN (comp.) (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno.* Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.
O'DONNELL, Guillermo (2004): "Notas sobre la democracia en América Latina", en PNUD: *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.* Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Buenos Aires [Primera parte].
PARSONS, Talcott (1959): "The school class as a Social System: Some a its Functions in American Society". *Harvard Educational Review*, Vol 29, Spring [297:318].
PARSONS, Talcott (1971): *El sistema social.* Revista de Occidente, Madrid.
PARRADO, Emilio A. (1998): "Expansion of Schooling, Economic Growth and Regional Inequalities in Argentina: 1960-1991". *Comparative Education Review*, August [339:364].
PEREYRA, MIGUEL A., GARCIA MINGUEZ, J., GOMEZ, A., BEAS, M. (Comp.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos***.** Ed. Pomares-Corredor, Barcelona.

Marzo 2012

PERRENOUD, Phillipe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Morata, Madrid.
POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Mondadori, Madrid.
———- (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Morata, Madrid.
PSACHAROPOULOS, g. Y WOODHALL, M. (1987): *Educación para el desarrollo.* Tecnos-Banco Mundial, Madrid.
REIMERS, Fernando (2000): "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 23, Mayo-Agosto [21:50].
——— (2000): *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas.* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.
RITZER, George, (1993): *Teoría sociológica clásica*. McGraw Hill/Interamericana de España, Madrid..
———- (1999): *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw Hill/Interamericana de España, Madrid
RIVAS, Axel (2005): *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas.* Editorial Granica, Buenos Aires.
RIVERO, José (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de modernización.* Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1980): *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* Morata, Madrid.
SADOVNIK, Alan (2001): "Basil Bernstein, 1924-2000". En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO, Vol. XXXI, Nº 4 [687:703].
SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1979): *La cultura. Reproducción o cambio.* CIS, Madrid.
———- (1991): *Escuela, sistema y sociedad.* Libertarias/Prodhufi, Madrid.
SCHIEFELBEIN, E. y TEDESCO, J.C.(1995): *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina.* Santillana, Buenos Aires
SCHULTZ, Theodore W. (1961): "Investment in Human Capital". *American Economic Review*, Vol 51 [1:17].
SCHWARTZ, Howard y J. JACOBS (1984): *Sociología cualitativa.* Trillas, Méjico.
SHARP, Rachel (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa.* Akal, Madrid.
SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control.* Routlege & Kegan Paul, London.
SILVA, Tadeu Tomas da (1995): *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
TEDESCO, J. C. (1980): *Conceptos de sociología de la educación.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
———- (1987): *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano, Bueno Aires.
———- (1999): "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". IIPE, Documentos *on line*
TENTI FANFANI, Emilio (1992): *La escuela vacía.* Losada, Bs. Aires.
——— (1995): "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente". En: *Revista del IICE*. Buenos Aires [17:25).
——— (2000): Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes. Documentos *on line* del IIPE. Buenos Aires.

RED-2012

——— (2003a): Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Documentos *on line* del IIPE. Buenos Aires.
——— (comp.) (2003b): *Educación media para todos.* Altamira, Buenos Aires.
——— (org.) (2003c): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
——— (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina S. A., Buenos Aires.
TERREN, Eduardo (1997): "Educación y empleo". En Fernández Enguita (coord.), *Op. Cit.* [35:45].
TORRES SANTOME, Jurjo (1992): *El curriculum oculto.* Morata, Madrid.
TORRES, Carlos y GONZALEZ RIVERA (Coordinadores) (1994): *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas.* Miño y Dávila, Buenos Aires.
TYLER, William (1991): *Organización escolar.* Morata, Madrid.
VAN HAECHT, Anne (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid.
VAZQUEZ BRONFMAN, Ana y MARTÍNEZ, I. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.* Paidos, Barcelona.
VEBLEN, Thorstein (1944): *Teoría de la clase ociosa* FCE, Méjico.
VINCENT, Guy (1980): *L'École primaire française. Étude sociologique*. Presses Universtaires de Lyon-Maison des Sciences de l'Homme, Lyon.
——— (Edt.) (1994): *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?* Presses Universtaires de Lyon, Lyon.
VVAA (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Paidos, Barcelona.
VVAA (1995): *Volver a pensar la educación.* Vol 1, Morata, Madrid.
WALLER, Williard (1939): *The Sociology of Learning*. John Wiley & Sons Inc., New York.
WEBER, Max (1964): *Economía y Sociedad.* F.C.E., Méjico
WEBER, Max (1983): *Ensayos sobre sociología de la religión*. Ed. Taurus, Madrid.
WEICK, K.E. (1976): "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly,* Vol. 21, No 1 [1:19].
WHITTY, G. (1985): *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research, and Politics.* Methuen, London.
WHITTY, G. y YOUNG, M. F. D. (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge.* Nafferton Books, Driffield.
WHITTY, G. (1997): "Social Theory an Education Policy: the legacy of Karl Mannheim". *British Journal of Sociology of Education,* Vol 18, Nº 2 [149:163].
WILLIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar.* Akal, Madrid.
WOODS, Peter (1983): *Sociology and the School: An Interaccionist Viewpoint.* Routledge & Kegan Paul, London.
——— (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidos/M.E.C., Barcelona.
WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martyn (comp.) (1995): *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*. Paidos-MEC, Barcelona.
YOUNG, Michael (1958) : *The Rise of the Meritocracy 1870-2033.* Penguin Boooks, Harmondsworth, Middlesex.
YOUNG, Michael (Edt.) (1971): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education.* Collier-Macmillan Publishers, London.

ganz1912

ganz1912

Reimpreso por Editorial Brujas
en el mes de marzo de 2013.
Córdoba - República Argentina.